



**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE LA MINGA: UNA PROPUESTA DE  
ETNOEDUCACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE YURUMANGUÍ -  
PACÍFICO COLOMBIANO**

**Trabajo de grado**

**Mary Lili Caicedo Arroyo**

**Asesora**

**Postdoc. Dulfay Astrid González Jiménez**

**Universidad ICESI**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

**Maestría en Innovación Educativa**

**Santiago de Cali**

**Noviembre de 2022**

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE LA MINGA: UNA PROPUESTA DE  
ETNOEDUCACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE YURUMANGUÍ -  
PACÍFICO COLOMBIANO**

**Mary Lili Caicedo Arroyo**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Innovación Educativa**

**Asesora**

**Postdoc. Dulfay Astrid González Jiménez**



**Universidad ICESI  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Maestría en Innovación Educativa  
Santiago de Cali  
Noviembre de 2022**

*DEDICATORIA*

*Al que habla, a la Fuente, a la Verdad. El  
que revela los misterios ha mostrado lo que  
ha de ser.*

## Tabla de contenido

1.	Introducción .....	9
2.	Justificación .....	12
2.1.	Descripción del contexto educativo .....	14
2.2.	Identificación de la situación problema .....	15
3.	Descripción del problema .....	16
4.	Pregunta, hipótesis y objetivos.....	20
4.1.	Pregunta.....	20
4.2.	Hipótesis.....	20
4.3.	Objetivo general.....	20
4.4.	Objetivos específicos .....	20
5.	Marco conceptual .....	21
5.1.	La minga.....	21
5.2.	La barrición .....	23
5.3.	La Rocería .....	24
5.4.	La mano cambiada .....	24
5.5.	Saber ancestral .....	25
5.6.	Territorio .....	26
5.7.	Etnoeducación.....	27
5.8.	Aprendizaje cooperativo .....	29
5.9.	Habilidades socioemocionales .....	31

5.10. Innovación Educativa.....	33
6. Diseño metodológico .....	37
6.1. Diseño etnográfico .....	37
6. 2. Descripción de las fases .....	38
6.2.1. Fase 1. Preparatoria.....	38
6.2.2 Fase 2. Recolección de Datos.....	38
6.2.3 Fase 3. Analítica.....	39
6.2.4 Fase 4. Socialización.....	39
6.3. Técnicas, Instrumentos y procedimientos para la recolección de la información..	39
7. Desarrollo y ejecución de la propuesta .....	42
7.1. Primera tonga: la minga y los rostros de la organización comunitaria .....	42
7.1.1. El rito de convivir y compartir: prácticas y significado de la minga .....	45
7.1.2. Manifestaciones precisas de la minga .....	49
7.1.3. La rocería: minga por excelencia organizada en tongas .....	51
7.1.4. La barrición: minga de recreación.....	56
7.1.5. La minga a través del cambio de mano.....	59
7.2. Segunda tonga: tipos de puente comunidad-escuela.....	63
7.2.1. Puentear desde la escuela las fortalezas de la comunidad.....	63
7.3. Tercera tonga: la minga: de la comunidad a la escuela a través del aprendizaje .....	75
7.3.1. Diseño de la estructura de la Minga de Aprendizaje.....	79
7.4. Cuarta tonga: la minga de aprendizaje: la comunidad está en la escuela.....	82

7.4.1. Programando la minga .....	85
7.4.2. Minga de Aprendizaje No. 1: “El Manguengue Matemático” .....	87
7.4.2. Minga de Aprendizaje No. 2: “Minga lúdico-pedagógica la Escalera del conocimiento” .....	90
7.4.3. Minga de Aprendizaje No. 3: “Barriendo y pescando el saber” .....	94
7.4.4. Minga de Aprendizaje No. 4: “El territorio es matemático” .....	98
8. Conclusiones .....	108
9. Recomendaciones.....	119
10. Referencias bibliográficas.....	121
11. Anexos.....	127

### **Lista de Tablas**

<b>Tabla 1.</b> Distribución de la Población Estudiantil de la I.E. Esther Etelvina Aramburo .	14
<b>Tabla 2.</b> <i>Espacios de Uso Naturales en la Cuenca del Río Yurumanguí</i> .....	68
<b>Tabla 3.</b> Planilla de Observaciones Generales de Estudiantes. ....	91
<b>Tabla 4.</b> Rúbrica de Evaluación Actividad Minga de Aprendizaje.....	98
<b>Tabla 5.</b> Caracterización Población Participante en la Experiencia Realizada. ....	99
<b>Tabla 6.</b> Diseño de Intervención de la Minga “El Territorio es Matemático” .....	100
<b>Tabla 7.</b> Prototipo de Minga de Aprendizaje .....	106
<b>Tabla 8.</b> Instrumento 1. Entrevista semiestructurada. ....	127
<b>Tabla 9.</b> Entrevista Semiestructurada sobre la Rocería .....	127
<b>Tabla 10.</b> Entrevista Semiestructurada sobre las Barriciones. ....	128

<b>Tabla 11.</b> Entrevista Semiestructurada sobre la Práctica de la Manocambiada. ....	128
<b>Tabla 12.</b> Entrevista Semiestructurada sobre el Aprendizaje Cooperativo. ....	128
<b>Tabla 13.</b> Instrumento Diario de Observación no Participante. ....	129
<b>Tabla 14.</b> Instrumento Cuestionario a Docentes. ....	129
<b>Tabla 15.</b> Instrumento Entrevista Semiestructurada de Observación Participante. ....	130
<b>Tabla 16.</b> Cuadro Condensado de Actividades de Recolección de Información. ....	132
<b>Tabla 17.</b> Relación de Información Obtenida vs Objetivos Específicos. ....	133
<b>Tabla 18.</b> Relaciones Metodológicas. ....	134

### **Lista de figuras**

<b>Figura 1.</b> Comparación del Logro de cada Competencia en Buenaventura.....	18
<b>Figura 2.</b> Las Mingas como Procesos Organizacionales Comunitarios.....	50
<b>Figura 3.</b> Distribución del Terreno en Tongas y sus partes .....	53
<b>Figura 4.</b> Distribución de Roles en la Minga de Rocería.....	54
<b>Figura 5</b> Puentes entre Comunidad y Escuela.....	64
<b>Figura 6</b> Analogía de la Minga de Rocería y la Experiencia Pedagógica.....	78
<b>Figura 7.</b> Analogía de la Minga de Barrición y la Experiencia Pedagógica .....	79
<b>Figura 8.</b> Estructura de la Minga de Aprendizaje. ....	80
<b>Figura 9.</b> Proceso de Enseñanza Aprendizaje desde la Comunidad-Escuela.....	109
<b>Figura 10.</b> Pilares de la innovación en educación.....	119

### **Lista de imágenes**

<b>Imagen 1</b> Minga de Reparación de las Instalaciones Escolares .....	43
<b>Imagen 2.</b> El Compartir Armonioso de Alimentos y Bebidas en la Minga de Rocería ...	46

<b>Imagen 3.</b> Rocería en la Zona de Santana en la Vereda Juntas .....	52
<b>Imagen 4</b> Barrición en la Vereda San Antonio .....	57
<b>Imagen 5</b> Minga de Mano Cambiada entre Compadres.....	60
<b>Imagen 6</b> Compadres Compartiendo la Minga de Rocería. ....	61
<b>Imagen 7.</b> Aprovechamiento de Espacios Físicos Comunitarios para el Aprendizaje. ....	67
<b>Imagen 8.</b> Memoria de Relevo Generacional en la Música en la Vereda Juntas. ....	71
<b>Imagen 9.</b> Estudiantes Arrullando en la Fiesta de San Antonio en la Iglesia .....	72
Imagen 10. Segundo Taller con Docentes para la Socialización de Resultados. ....	77
<b>Imagen 11.</b> Taller de co-creación de las Mingas de Aprendizaje con Docentes.....	81
<b>Imagen 12.</b> Talleres de Construcción Pedagógica con Docentes.....	86
<b>Imagen 13.</b> Clase de Cálculo de Volumen en Bloques de Madera Comercial.....	88
<b>Imagen 14.</b> Minga de Aprendizaje con Participación de Estudiantes de todos los Grados .....	93
<b>Imagen 15.</b> Desplazamiento por Grupos a la Jornada de Pesca. ....	94
<b>Imagen 16.</b> Especies de Peces Capturados en Jornada de Pesca con los Estudiantes.....	95
<b>Imagen 17.</b> Actividad de Observación y Clasificación de Especies Capturadas. ....	96
<b>Imagen 18.</b> Minga de Aprendizaje sobre el tema de Funciones.....	102
<b>Imagen 19.</b> Minga de Aprendizaje sobre Formas Geométricas. ....	103
<b>Imagen 20.</b> Cálculo de Parábola en Contexto. ....	104
<b>Imagen 21.</b> Práctica en Contexto de la Relación Número Pi. ....	105



## 1. INTRODUCCIÓN

El derecho universal a la educación que proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos en su Artículo 26 (UNESCO, 1948) es la gran oportunidad para replantear paradigmas, avanzar hacia modelos de desarrollo sostenible, de manera que se logre cohabitar en un mundo donde los pueblos logren definir y construir un proyecto de vida y de sociedad acorde con su cosmovisión y contexto sociocultural. Esta afirmación, junto con la de Artunduaga (1997), “la educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura, que permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad” (p.36), deja en evidencia que los procesos de transformación de la sociedad deben partir desde lo conocido y cercano, resaltando los puntos que conectan al individuo con el resto del mundo, entendiendo principios básicos y comunes como la colaboración, la práctica de principios y valores tradicionales y en general, las características que deben identificar a un individuo como parte de un todo. Resulta, por tanto, sustancial rescatar e impulsar a través de procesos etnoeducativos innovadores que involucren la riqueza y conservación del acervo cultural y que éstos puedan ser integrados a la escuela para potenciar los aprendizajes y competencias transversales para la vida en los estudiantes.

En 2019 el Banco Interamericano de Desarrollo (Fundación Saldarriaga, 2021) señaló que con la Cuarta Revolución Industrial, que abarca las nuevas tecnologías de orden digital, biológicas y físicas, se está llevando a cabo una gran renovación en el campo educativo que sugiere cambios permanentes y de gran velocidad; ello, trae consigo la necesidad imperante de contar con diversas habilidades, saberes, actitudes y valores que les permitan a las generaciones emergentes desenvolverse en diferentes ámbitos, donde las habilidades socioemocionales y el trabajo cooperativo son claves. El BID agrega también, que “la región será competitiva en el mercado global si se libera su talento” (Nueva Educación, 2018, p.4 ); es por ello, que la educación en un mundo como el que se avizora será urgente contar con modelos y estrategias educativas contextualizadas y acordes con las realidades de las comunidades humanas. De esta manera, se asegura el cumplimiento de los fines de la educación y se consolidan sociedades cada vez más sensibles al medio y evolucionadas.

En este sentido, la investigación presentada abordó la etnoeducación desde un aspecto esencial para las comunidades de grupos étnicos en el Pacífico medio colombiano; sus distintas formas de organización comunitaria, que han conservado desde su llegada a esos territorios,

asegurando la armonía, la permanencia y la adaptación a su medio. El haber abordado la etnoeducación desde la minga y sus prácticas asociadas, resaltando el factor del trabajo y aprendizaje cooperativo fue, sin duda, la manera como se evidenció ver en acción la etnoeducación, demostrando que las distintas manifestaciones culturales de los pueblos van en línea con muchos de los modelos, metodologías y postulados que se constituyen como grandes y exitosas innovaciones alrededor del mundo en materia educativa. Este estudio, por tanto, destaca las mingas de aprendizaje, como una oportunidad de planear las experiencias pedagógicas sobre la base de los principios y valores que subyacen en la minga como práctica colectiva y que determina conocimientos y saberes propios que se articulan de manera natural con el conocimiento científico. En este sentido, se pone en escena todas las bondades del trabajo cooperativo y competencias transversales integradas en el mismo, lo cual conlleva a disminuir las grandes brechas de aprendizaje que existen en los pueblos de territorios étnicos del Pacífico medio colombiano. Con las distintas competencias desarrolladas, estas comunidades tienen la oportunidad de asumir los retos y oportunidades que cada día exigen las dinámicas locales y globales.

Los resultados que arrojó esta investigación permitieron analizar el aporte de la etnoeducación desde la minga como forma de organización comunitaria al aprendizaje cooperativo en los estudiantes. Para ello, se realizó una intervención directa en la comunidad-escuela, resultando una completa descripción conceptual e histórica de las formas de organización y prácticas colectivas asociadas a la minga como: las barriciones, las rocerías y la mano cambiada; valorando sus aportes pedagógicos, con el fin de acercar los saberes ancestrales a la escuela desde los puentes determinados. De esta manera, los distintos hallazgos presentados en este estudio podrán servir de soporte e insumo para la implementación de innovaciones relacionadas con metodologías del siglo XXI que dejan una capacidad instalada en los distintos agentes educativos y estudiantes, para desenvolverse con experticia en un mundo cada vez más exigente, interconectado y evolucionado.

En concreto, y respondiendo con la intención final de esta investigación, que es la de demostrar cómo la minga contribuye desde la etnoeducación al aprendizaje cooperativo, se hace una representación, no del “qué” solamente, sino del “cómo” los docentes podrían dar sentido a la etnoeducación desde sus prácticas cotidianas de aula y los múltiples recursos de aprendizaje que se pueden aprovechar en los diferentes contextos educativos que ofrece el territorio. Se presenta

de manera explícita un diseño de experiencias de aprendizaje a lo que se denominó “Mingas de Aprendizaje”, que aborda todos los elementos que se consideró deben hacer parte de los escenarios de formación etnoeducativos, principalmente en territorios étnicos. Es importante aclarar, que el estudio presenta algunas propuestas interesantes de estructuración didáctica que fueron diseñadas, testeadas en campo y analizadas a la luz de los docentes, padres de familia, líderes comunitarios y sabedores. Por lo tanto, los hallazgos presentados, se configuran como el argumento principal para defender el derecho a una educación pertinente y contextualizada para los niños, niñas y adolescentes que habitan en territorios culturalmente diferenciados en el marco de la reivindicación de derechos. Este estudio, sin duda, se consolida como un referente innovador, al dar respuesta a múltiples requerimientos que las comunidades indígenas, afrodescendientes y demás, han exigido al Estado colombiano en materia de educación pertinente para contextos étnicos y así reducir la brecha educativa en las regiones más apartadas y con menos posibilidades de alcanzar el éxito escolar. Es además una manera de proponer mejoras en un campo que hoy es poco explorado.

Finalmente, la comunidad-escuela objeto de estudio se concibe como una sola unidad que trabaja para promover la identidad, la convivencia pacífica, la adquisición de saberes esenciales y la cooperación en el territorio, asumiéndose como el gran laboratorio y escenario de aprendizaje en el cual el estudiante observa, indaga, experimenta, interactúa, propone y reflexiona desde sus conocimientos previos, hacia un desarrollo de competencias transversales de alto nivel. Sin duda, se formará seres humanos con una identidad personal y cultural fortalecida, además de un cúmulo de conocimientos, habilidades universales y competencias que le permitan aperturarse hacia un contexto global desde la interculturalidad.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Vivimos un mundo cambiante donde los conocimientos y visiones evolucionan de manera vertiginosa. Cada día emerge nueva información, rápidamente difundida por los medios de comunicación masiva que también han sufrido grandes transformaciones, propuestas más disruptivas y maneras de interactuar tan distintas, que en el pasado habrían sido inimaginables. Ello trae consigo la imperiosa necesidad revolucionar los procesos metodológicos y didácticos, de generar una educación a la vanguardia, que responda a todos los requerimientos que estas dinámicas mundiales exigen en las generaciones emergentes. Hay que destacar que la cooperación y la práctica de valores humanos son claves a la hora de enfrentar estos cambios, de modo que no se conviertan en obstáculos para la convivencia armónica ni conlleven a la degradación de la vida humana, sino que, por el contrario, potencie las capacidades, la interacción y el apoyo mutuo entre las diferentes comunidades.

No obstante, estos cambios y estrategias novedosas que se deben aplicar en favor de una educación que corresponda a las necesidades del contexto no vienen desde fuera, como una solución salvadora que tanto los docentes como los estudiantes deben aprender, sino que, por el contrario, éstas subyacen en la cultura de los pueblos, en sus formas de concebir la vida, de hacer las cosas y de adaptarse al mundo. Por lo cual, sólo se requiere valerse de una sensibilidad tal, que permita entrar en ese mundo distinto y ver con los ojos de los pueblos culturalmente diferenciados, que no es nuevo, sino que se asume desde otras posturas y perspectivas, pero que, en esencia conllevan al mismo conocimiento universal, generando a través de la experiencia los beneficios y saberes que ya se han planteado desde otros contextos y realidades.

Este es el caso de las comunidades negras asentadas en el Pacífico colombiano, que poseen formas de organización que han respondido a sus dinámicas culturales y que han sido la base para la pervivencia armónica de estos pueblos y sus desarrollos desde sus propias visiones y conceptos.

En esta investigación se abordó algunas de estas formas de organización comunitaria, que agregan valor y consistencia a los conocimientos previos que adquieren los estudiantes en su contexto inmediato; estos conocimientos son empíricamente aprehendidos en el ejercicio vivencial de convivir, compartir, liderar, trabajar desde la juntanza (unidad), resolver conflictos, llegar a consensos, acompañar y sentir el dolor o la alegría del otro, entre otros; por ello, el haber recurrido a toda esa riqueza que se encuentra anidada en el devenir de las comunidades y sus formas más

profundas de ver la vida, ha sido de gran provecho para demostrar que los aprendizajes y competencias que el estudiante debe potenciar en las aulas parten desde los saberes previos obtenidos en los ambientes culturales en los que el sujeto ha estado inmerso, garantizando así la pertinencia y coherencia entre lo que en materia educativa la comunidad demanda y los aprendizajes relacionados con el conocimiento disciplinar, que posteriormente deberá llevarlo a fortalecer su identidad, interactuar con otras culturas y finalmente aportar al desarrollo y evolución de su comunidad.

Todas las actividades derivadas de la minga poseen una riqueza invaluable en saberes, aprendizajes, métodos de enseñanza, relaciones y valores humanos que, en ese tipo de prácticas de visión colectiva, incluye de manera especial innovaciones de grandes resultados como el aprendizaje cooperativo, y con él la práctica de valores humanos ancestrales y la participación de todos desde sus roles, para sacar adelante los procesos relacionados con su cultura. Se apuntó, por lo tanto, hacia la visualización de acciones tangibles de la etnoeducación desde lo práctico y real en el aula y no únicamente como un concepto filosófico y abstracto que deja sin elementos a los docentes etnoeducadores a la hora de enfrentarse al gran reto de orientar la educación desde lo propio, garantizando la adquisición de los saberes esenciales para formar seres con una identidad fortalecida, pero que sean capaces de reconocer e interactuar con el mundo y mejorar su cultura a partir de la cooperación al interior y exterior de la misma.

El alcance de este proyecto se enmarcó en obtener resultados diagnósticos a través del diseño y testeo de instrumentos y propuestas didácticas, que dejaron una base informativa que servirá de soporte para la estructuración de una propuesta pedagógica consistente y con enfoque etnoeducativo. Esta apuesta etnoeducativa, parte desde lo cercano hacia la consolidación de saberes, valores, competencias y actitudes que lleven a los estudiantes a desenvolverse de manera efectiva en diferentes contextos, aportando de manera decidida y consciente desde su entorno, con la consolidación de una gran comunidad o aldea global.

Una propuesta etnoeducativa que aborde estos elementos desde la ancestralidad y cosmogonía de los pueblos étnicos, facilitará el acceso al conocimiento científico, de manera que el estudiante logre real y genuinamente desarrollar capacidades y competencias que lo impulsen a transformar y generar desarrollo en la sociedad en la que se desenvuelva.

## 2.1. Descripción del contexto educativo

La educación formal que se imparte en la comunidad como proceso de escolarización que el Estado se ocupa de impartir a los colombianos, en este caso está liderada por la Institución Educativa Esther Etelvina Aramburo, que se encuentra localizada en la comunidad negra de la cuenca del río Yurumanguí, área rural marítima de Buenaventura, Valle del Cauca – Colombia.

De acuerdo con lo expresado en el Proyecto Etnoeducativo Comunitario de la Institución Educativa Esther Etelvina Aramburo:

La Institución está ubicada en la jurisdicción del territorio colectivo ancestral del Consejo Comunitario de la cuenca del río Yurumanguí, zona rural del distrito de Buenaventura -Valle; tiene un total de 1.039 estudiantes en sus doce sedes, los cuales son atendidos en jornadas diurna, nocturna, en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional; además de la educación para adultos (IEEEA I. E., 2016, p.18) (Ver tabla 1)



**Tabla 1. Distribución de la Población Estudiantil de la I.E. Esther Etelvina Aramburo**

SEDE	0º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	TOTAL ESTUDIANTES DIURNOS	TOTAL ESTUDIANTES ALFABETIZACION TARDE/NOCTURNA	TOTAL ESTUDIANTES POR SEDE																				
MERCEDES ABREGO	19	18	29	21	27	33	34	31	26	33	25	29	0	0	5	6	1	9	325	21	346																				
SAN JOSE	7	7	12	8	15	10	7	12	19	15	9	9	2	27	13	11	9	2	130	64	194																				
PASCUAL DE ANDAGOYA	4	4	6	10	4	11	12	10	22	16	15	12	0	3	2	10	3	11	126	29	155																				
ESTHER ETELVINA	2	5	5	4	4	7	23	12	17	13	15	7	0	0	5	5	7	2	114	19	133																				
ENCANTO DEL SABER	4	6	10	3	3	4							0	0	0	0	0	0	30	0	30																				
JOSE RAQUEL MERCADO	4	4	4	5	4	5							8	8	1	13	0	0	26	30	56																				
PRIMAVERA	1	3	6	6	6	1							4	3	0	0	0	0	23	7	30																				
AGUILA	2	1	3	4	2	6							0	6	0	0	0	0	18	6	24																				
PAPAYO	1	3	2	3	0	1							0	0	0	0	0	0	10	0	10																				
ESCUELA NUEVA SANTIAGO	1	2	1	4	2	0							0	7	1	4	0	0	10	12	22																				
SAN MIGUEL	0	1	3	2	2	2							2	5	5	3	0	0	10	15	25																				
SAN JERONIMO	0	0	0	0	0	0							7	4	3	0	0	0	0	14	14																				
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>54</b>	<b>81</b>	<b>70</b>	<b>69</b>	<b>80</b>	<b>76</b>	<b>65</b>	<b>84</b>	<b>77</b>	<b>64</b>	<b>57</b>	<b>23</b>	<b>63</b>	<b>35</b>	<b>52</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>822</b>	<b>217</b>	<b>1.039</b>																				
<b>SUB-TOTALES</b>	45	354					302					121					217																								
	399		423					217																																	
	<b>1039</b>																																								

*Nota.* Ficha de matrícula de la Institución Educativa Esther Etelvina Aramburo del año escolar 2020. Fuente: Archivo del rector Eddil Caicedo Arroyo (2022).

Esta Institución Educativa, surge de la descentralización gubernamental, que fusiona las escuelas unitarias existentes en ese momento y se adopta el nombre de I.E Santa Lucia, con licencia de funcionamiento y/o resolución 1825 del 4 de octubre del 2002. Años después, según señala el rector, a partir de un análisis interno y como una de las conclusiones de la tercera Asamblea General del Consejo Comunitario, surge la idea de tomar el nombre de la Lic. Esther Etelvina Aramburo, hija ilustre del territorio, nacida en la vereda Juntas, trabajadora incansable y comprometida desde los diferentes escaños laborales que ocupó, hasta que el infortunio de la muerte le quitó la vida cuando se desempeñaba como jefe del Distrito Educativo número 3”. (IEEEA I. E., 2016, p.18)

Para los líderes comunitarios y docentes nativos del territorio, la Institución Educativa es considerada la fuente principal de desarrollo y bienestar comunitario y su función se enfoca hacia la construcción del Proyecto Político Organizativo de la comunidad negra yurumanguireña, y el Proyecto Etnoeducativo Comunitario es el camino para lograrlo, en el marco del reconocimiento de la multiculturalidad e interculturalidad colombiana.

En la “comunidad-escuela”; como es llamada esta Institución por sus habitantes, asisten 1.039 estudiantes en los niveles de preescolar, educación básica primaria, básica secundaria y media y la educación para adultos. Estos son atendidos por un total de 45 docentes de diferentes disciplinas del saber.

La comunidad objeto de estudio hace parte de una población que anhela que se imparta una educación coherente y pertinente con el contexto territorial y la cosmogonía de los pueblos de comunidades negras. Es una comunidad que se reconoce como una fuente educadora por naturaleza y que manifiesta, a través de los mandatos emitidos por la Asamblea del Consejo Comunitario en 2007, que la educación que se debe impartir a sus renacientes, debe corresponder con su esencia como pueblo culturalmente diferenciado.

## **2.2. Identificación de la situación problema**

Se identificó un aumento de las expectativas de la comunidad hacia lo que puede hacer la educación, respecto a la construcción de tejido social y mayor conexión con el desarrollo económico, la no superación de los índices de deserción escolar, el servicio educativo está medido a nivel de calidad sobre indicadores no contemplados o desarticulados de perspectivas etnoeducativas, el acompañamiento estatal es deficiente por argumentos relacionados con la

distancia y acceso al territorio, existe una autopercepción que la educación podría ayudar a mover la balanza del individualismo hacia lo cooperativo e integración sostenida de la comunidad y finalmente, se reclama que la oferta educativa les permita a los jóvenes egresados un mayor anclaje a las necesidades sociales y proyecto etno-político de la comunidad: una mayor integración entre comunidad y escuela. Todo lo anterior representa un gran desafío educativo para generar más y mejores oportunidades e integración con el desarrollo socioeconómico y apalancamiento sobre fortalezas de la comunidad, para que la oferta educativa se potencie y esté acorde con las características y aspiraciones de las nuevas generaciones.

### **3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

De acuerdo con lo expresado en el periódico Al Tablero del Ministerio de Educación Nacional (2001):

Los problemas del sector rural colombiano son en gran parte generados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país (parr.2).

Para demostrar la prevalencia del fenómeno y el impacto negativo del problema expresado en el párrafo anterior, nos enfocamos en la variable de “pertinencia” del servicio educativo prestado en la zona de estudio y, que de acuerdo con los diferentes informes y resultados de las pruebas Saber que se aplican en los diferentes niveles, existen grandes brechas en el desempeño de los estudiantes rurales, en este caso de Yurumanguí, respecto a los ubicados en el área urbana de Buenaventura y mucho más con el interior del país.

Haciendo un análisis más a fondo de la calidad educativa en estos territorios, se hace mención al informe de Revisión de Recursos Escolares Colombia de la OCDE, el cual señala que, pese a los avances evidentes hacia la generación de oportunidades para los estudiantes de áreas rurales en Colombia, aún falta hacer muchos más esfuerzos para mejorar el acceso, la pertinencia y la calidad de la educación brindada. Este mismo informe expresa, por ejemplo, que: “la tasa de matrícula neta de los estudiantes que viven en las ciudades y aglomeraciones y los estudiantes en áreas remotas siguen teniendo una diferencia de más de 20 puntos porcentuales en la educación



básica secundaria y media” (Radinger et al. 2018, p.30). Lo que deja ver que aún existen diferencias significativas en los resultados educativos entre las áreas rurales y urbanas.

Asimismo, en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015 de la OCDE, expresa lo siguiente:

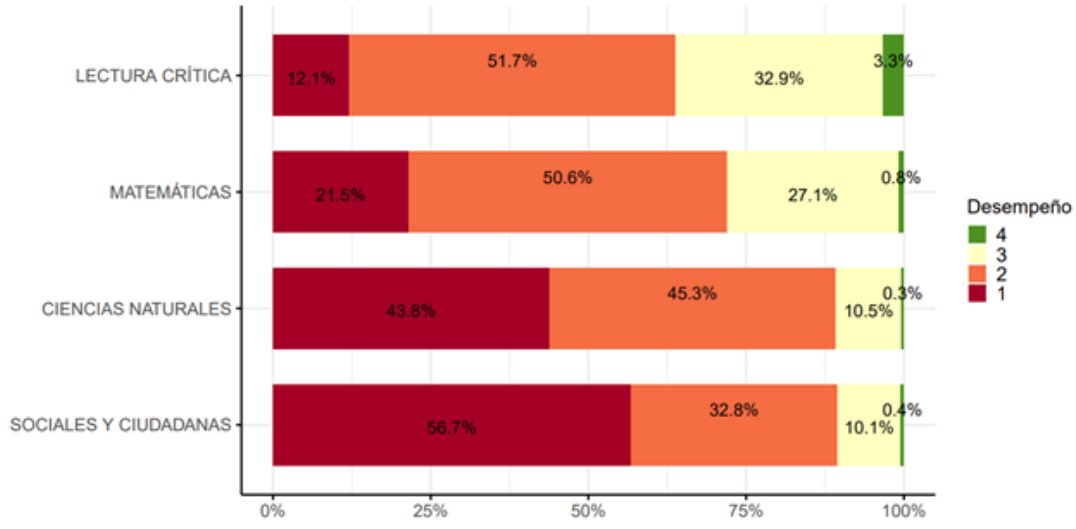
Los estudiantes rurales en Colombia obtuvieron un puntaje promedio de 38 puntos por debajo de los estudiantes en zonas urbanas del país, lo cual equivale a más de 1 año escolar. El mayor grado de pobreza en las áreas rurales explica la diferencia de desempeño, pero los estudiantes de áreas rurales se enfrentan a barreras adicionales. Notablemente, los estudiantes suelen tener menores aspiraciones en cuanto a su educación superior, debido a los bajos niveles académicos que obtienen, las condiciones laborales, las zonas de difícil acceso, a menudo hacen que sea difícil atraer y mantener docentes con un alto nivel de calidad, y la poca cantidad de estudiantes implica un reto para ofrecer un currículo amplio, por ejemplo. (Radinger et al., 2018, p.4)

Para 2019, los estudiantes evaluados en Buenaventura estaban matriculados en 128 instituciones educativas; un 68 % oficiales y un 32 % no oficial o privado, según datos de un informe del macroproceso de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación de Buenaventura. Es necesario mencionar que un 75 % de las instituciones educativas en el top 20 inferior son oficiales o públicos, y el restante no oficial o privados; en cambio, entre los 20 que se ubicaron en el nivel superior, un 65 % es no oficial (Secretaría de Educación Distrital, 2016).

Para profundizar aún más ante la preocupante situación educativa en estas zonas, se acudió al informe realizado por la Universidad ICESI y el ORE (Observatorio de Realidades Educativas), *Una mirada a la calidad de la educación media en Buenaventura empleando las pruebas Saber 11 – 2019*, (Alonso, Ocampo, y Urbano, 2020). en donde se expuso lo siguiente:

...Utilizando los datos de los resultados en el examen Saber 11 de 2019, se encontró que el 5.9 % de los 3.375 estudiantes evaluados en Buenaventura logran desarrollar las cuatro competencias evaluadas. Estos son 198 estudiantes, de los cuales el 72.2 % estaban matriculados en colegios oficiales y el restante 27.8 % en no oficiales. Por otra parte, un 56.5 % de los estudiantes no logra desarrollar de manera esperada las competencias (p.35).

**Figura 1.** Comparación del Logro de cada Competencia en Buenaventura



Fuente: Alonso, Ocampo, y Urbano, 2020.

[https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/88042/1/ore\\_saber11\\_eldovio\\_2019.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/88042/1/ore_saber11_eldovio_2019.pdf)

Al comparar esos resultados con el grupo de municipios certificados del Valle del Cauca, se encuentra que Buenaventura ocupa el puesto 8 de 8, si dividimos los resultados por naturaleza, notamos que Buenaventura ocupa el último puesto tanto en los colegios oficiales como en los no oficiales (Alonso, Ocampo, y Urbano, 2020, p.18)

Además, el informe, analizó de manera específica el desempeño de las instituciones educativas oficiales, donde se observó que Buenaventura desafortunadamente ocupa el último lugar en Matemáticas, Lectura crítica, Ciencias naturales y Sociales y ciudadanas. En cuanto a las instituciones no oficiales, se encontró que, de igual manera, el Distrito ocupó el último lugar en Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales, y Sociales y Ciudadanas” (Alonso, Ocampo, y Urbano, 2020).

Por otro lado, pero en la misma línea de ideas, el Plan de Desarrollo 2020-2023 (Vidal, 2020), menciona que el sistema educativo y la educación en Buenaventura no garantizan el acceso a una educación bajo condiciones de calidad y pertinencia. El factor de pertinencia toma relevancia en razón a que, considerando las características sociodemográficas y étnicas del Distrito Especial de Buenaventura, los programas en educación básica, media y técnica, tecnológica, profesional y formación avanzada no responden ni son articuladas con el contexto sociocultural de la región. En

este punto, como se ha indicado, el enfoque diferencial étnico es prioritario con el fin de cerrar la brecha académica entre estudiantes étnicos y no étnicos.

Visto el panorama general del problema que evidencia una gran deficiencia en el servicio educativo en Buenaventura y considerando la inversión que la Alcaldía Distrital a través de la Secretaría de Educación ha hecho en infraestructura, cobertura, acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa, los resultados dejaron ver que se hace sumamente necesario impulsar acciones que favorezcan una educación contextualizada al medio, que aplique metodologías vanguardistas que logren alinearse y correspondan, por su naturaleza, a las diferentes prácticas culturales autóctonas de la comunidad, para asegurar apropiación y posterior éxito en las acciones que se emprendan y que de esta manera, el enfoque etnoeducativo sea finalmente una realidad.

Esto fue precisamente en lo que esta investigación profundizó y demostró de manera tangible la ruta hacia la estructuración de una propuesta etnoeducativa que retomara los elementos culturales y los utilice para el conocimiento del mundo y la interacción y relación armónica del sujeto con su interior, luego con su medio inmediato y finalmente con otras culturas, entendiendo que hace parte de la gran aldea global y que se requieren sus aportes para el mejoramiento de la vida en todas sus dimensiones.

## **4. PREGUNTA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS**

### **4.1. Pregunta**

¿Cómo la Minga (forma de organización comunitaria propia del Pacífico) favorece en etnoeducación el aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar?

### **4.2. Hipótesis**

Si se utiliza el enfoque de la etnoeducación por medio de la Minga, como forma de organización comunitaria, se puede favorecer el aprendizaje cooperativo en los estudiantes.

### **4.3 Objetivo general**

Analizar, desde la etnoeducación, cómo la Minga favorece el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Institución Educativa Esther Etelvina Aramburo, zona rural de Buenaventura-Pacífico colombiano.

### **4.4. Objetivos específicos**

- Describir el impacto que tiene la Minga en el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la Institución Educativa Esther Etelvina Aramburo, zona rural de Buenaventura- Pacífico colombiano.
- Identificar los aportes pedagógicos y formativos de las prácticas colectivas asociadas a la Minga como recurso comunitario fundamental para el aprendizaje cooperativo.
- Evidenciar el papel de la Minga, como puente comunidad-escuela, en su aporte al aprendizaje cooperativo en etnoeducación.

## 5. MARCO CONCEPTUAL

Como temas claves para el desarrollo de esta investigación y como marco teórico se establecieron: la Minga, la Barrición, la Rocería, la Mano Cambiada el Saber Ancestral, Territorio, Etnoeducación, Aprendizaje Cooperativo, Habilidades Socioemocionales e Innovación.

### 5.1. La minga

El término minga viene, según el Diccionario de la Real Academia Española (2021), del quechua *minkka*, que tiene dos acepciones: “Reunión de amigos y vecinos para hacer un trabajo gratuito en común, y trabajo agrícola, colectivo, solidario y gratuito con fines de utilidad social” (parr.1.).

Desde el antiguo imperio Inca, una de las más complejas civilizaciones dadas en Sudamérica alrededor del siglo XII, ya trabajaban en mingas y para ellos representaba un tipo de trabajo comunal en el que las familias aportaban comidas, bebidas y sus herramientas para una actividad que generaba beneficio comunitario. Las obras que construían tenían una dedicación especial a favor del ayllu y del Sol (Inti). De esta manera construían locales, canales de riego y demás obras de beneficio colectivo. Todos acudían a la labor convocada, donde nadie se negaba a participar, pues de lo contrario perdían el derecho a la tierra (Murra, 2002)

Por su parte, Obando (2015) afirma:

La minga es una práctica ancestral que ha logrado trascender fronteras y espacios temporales, al posicionarse como un referente político y social y constituirse en una herramienta útil, práctica y creíble para el fomento del trabajo comunitario y los valores inmersos en su experiencia (p.84).

También es considerada como “un proceso de transformación que se motiva desde la comunidad, donde es fundamental tener en cuenta lo soñado, potencializar las fuerzas y la acción para lograr una mejor calidad de vida en su población y conquistar así nuevas metas” (Obando, 2015, p.87)

De acuerdo con el Diccionario Negro de *COCOCAUCA* (2019), una confluencia de Consejos Comunitarios y Organizaciones de Base del Pueblo Negro de la Costa Pacífica del Cauca, la minga es considerada como:

Se considera una forma de reunión u organización étnica cultural en la que todos los participantes trabajan en función de alcanzar el mismo objetivo. Ésta se utiliza generalmente en construcciones y actividades productivas desarrolladas por el tronco

familiar o miembros de la misma comunidad. Es considerada como la más importante expresión organizativa étnica cultural (párr. 1).

Los grupos étnicos de comunidades negras e indígenas que promueven la minga, planean, convocan, organizan y lideran la actividad, también desarrollan la habilidad de motivar a los otros, lo que impulsa la disponibilidad generada por los significados y el propósito que tiene implícita esta práctica de por sí. Quienes convocan impulsan y motivan el deseo de acudir y aportar de distintas maneras con la tarea. Otro aspecto importante en la minga es el compartir, que va desde sentir la presencia del otro, hasta el momento de la comida, la bebida la conversa y toda la interacción que de manera genuina y natural se lleva a cabo. En este sentido, se convalida la afirmación hecha por autores como Cortés (2018), quien en su estudio del pueblo indígena de los Pastos que habita Cumbal, señala “más que una forma de trabajo, la minga es un estar con los otros en la diversidad” (p.6).

Muchos son los estudios académicos publicados recientemente, que demuestran que la minga, sobre todo en territorios indígenas, ha trascendido la comprensión de lo que significaba esta práctica cultural como una forma de organizar el trabajo comunitario. Como lo reitera Cortés, (2018), a la minga se le ha otorgado muchos sentidos, no sólo como la organización para el trabajo comunitario, sino como movilización, protesta social, y acción política; todo ello da cuenta de la complejidad de significados que tiene esta práctica en diversos grupos étnicos.

De acuerdo con la información brindada por la comunidad yurumanguireña, el sentido que se le da a la minga se basa específicamente en el concepto de Luis Humberto Alpala, quien describe la minga como “*una acción colectiva donde cada participante asume una tarea (...), una forma de organización del trabajo político y la acción colectiva cuidadosamente dispuesta.*”

Por último, es necesario citar el concepto que se da a esta práctica desde el Plan Binacional para el fortalecimiento natural, cultural y ambiental del Nudo de la Wuaka o de los Pastos, (Departamento Nacional de Planeación (DNP), & Autoridades tradicionales indígenas del nudo de los Pastos Shaquiñan, 2018) donde se aborda como fundamento de la educación propia para este pueblo y que, además, coincide con la concepción que tiene la comunidad negra del río Yurumanguí, y que lo describe así:

Espacio y forma que consiste en la reunión de la comunidad para desarrollar actividades comunitarias, arreglo de caminos, construcción de obras, casas comunitarias, acueductos, puentes, reforestaciones, mantenimiento de vertientes de agua y otras actividades. En este

espacio las comunidades además del trabajo unen y crean pensamiento, ideas y alternativas comunitarias futuras, dialogan alrededor del quehacer comunitario. (p. 73)

También, el mismo documento lo define como:

Forma colectiva que permite el encuentro de los indígenas para desarrollar acciones que permiten la unión de criterios y de fuerza de trabajo hacia un objetivo común. En las Mingas se recrea la reciprocidad, la unidad, la solidaridad. Las Mingas pueden ser de pensamiento, de conocimientos y saberes, de trabajo, entre otras. (DNP, y Asociación de Cabildos y/o autoridades tradicionales indígenas del Nudo de los Pastos Shaquiñan, 2018, p.46 ).

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se concluye que los diferentes grupos étnicos han utilizado la Minga como forma de organización comunitaria, sin embargo, las comunidades indígenas históricamente le han agregado un valor mucho más político, relacionado con la movilización, protesta social, y acción política de diferente índole; a diferencia de las comunidades negras como la yurumanguireña, donde se le atribuye un sentido totalmente comunitario y de labores que incitan a la reciprocidad, la unidad, la cohesión y la oportunidad para practicar y reforzar los principios y valores ancestrales que se basan en la solidaridad.

## **5.2. La barrición**

Según el documento de caracterización del Consejo Comunitario de la cuenca del río Yurumanguí, (Consejo Comunitario del Río Yurumanguí, 2020) la barrición es una práctica de pesca artesanal colectiva. Su fuerte es recreativo y de consumo doméstico, en donde se valora a todos los participantes. En esta práctica se utilizan mallas de gran tamaño y se desarrolla en espacios de uso como charcos y playas. Las mallas son instaladas en un lugar específico del charco y se van arrastrando hacia la playa. En esta actividad participa toda la comunidad: niños, adultos, jóvenes y ancianos. Durante la práctica se pueden llegar a capturar especies como sábalos, mojarras entre otras. La barrición es una actividad en la que se requiere capacidad de convocatoria y por lo general son hechas por los sabedores o personas de mayor experiencia y con cierto nivel de autoridad tradicional en la comunidad.

Esta práctica autóctona refiere acciones de resistencia como el pensamiento en comunidad, unidad, solidaridad, trabajo en equipo, aceptación y respeto al trabajo del otro, aprovechamiento sostenible, alegría y recreación. (Consejo Comunitario del Río Yurumanguí, 2020).

### **5.3. La Rocería**

La rocería es una actividad derivada de la Minga, que comprende el desmonte (denominado roza) de los terrenos pertenecientes a agricultores individuales en las épocas de cultivo de maíz. Suele ser una actividad comunitaria, un tipo de minga aún practicada por muchas personas en los ríos al sur de Buenaventura y en parte del departamento del Chocó. Una larga línea de 10 a 15 personas entre hombres y mujeres, mueven sus machetes al ritmo de los cantos comunitarios, las décimas, el alboroto y la alegría que identifica a estas comunidades, parando solamente para descansar y para beber grandes sorbos de guarapo, una bebida tradicional a base de caña de azúcar.

La tenencia de la tierra, en las formas más tradicionales del país como el arrendamiento y la aparcería no aparecen en el litoral pacífico. La forma predominante de tenencia de la tierra es la directa, es decir, la realizan los mismos propietarios. Por lo general el nativo se interesa por tener uno o más pequeños predios que le permita ubicar sus cultivos de subsistencia utilizando básicamente la mano de obra familiar. En el área rural del litoral no tiene clara vigencia el estatuto jurídico de la propiedad ya que ocasionalmente se efectúa un proceso legal de titulación de predios de los nativos o colonos en parte por los trámites y procesos burocráticos administrativos (Torres-Mazuera, 2013).

### **5.4. La mano cambiada**

La mano cambiada es una actividad que se ha realizado desde tiempos antiguos en la mayoría de los pueblos del Pacífico colombiano y consiste en acuerdos entre particulares en los que se realizan actividades de manera recíproca como reparación o construcción de viviendas, rocería de terrenos entre otras. En este proceso no se pagan jornales, pues hay un mutualismo comunitario que beneficia a quienes se valen de ella. Esta es una actividad que ha ido perdiendo relevancia, puesto que bajo las diferentes dinámicas económicas y relaciones comerciales que han incursionado en el territorio, hoy se contratan “peones” para realizar estas actividades y se paga los días o jornadas trabajadas.

En estas actividades toma mucho valor la palabra dada. Según el documento de caracterización del Plan Integral de Atención y Reparación Colectiva de la comunidad de Yurumanguí, este tipo de actividades culturales ha fortalecido acciones de resistencia como la solidaridad, la amistad, el compañerismo, el trabajo en equipo y la credibilidad. (Consejo Comunitario del Río Yurumanguí, 2020).



### 5.5. Saber ancestral

Para hablar del saber ancestral se tomó el concepto que poseen las comunidades indígenas colombianas, pues su referencia en esencia es igual a la de los pueblos afros del Pacífico colombiano. Los pueblos étnicos, indígenas y afros cohabitan bajo el principio de la colectividad, donde se evidencian posturas y criterios diferentes que en asambleas, debates y construcciones comunitarias los llevan a una unidad de criterios llamada mandatos.

Las ideas siempre surgen bajo la consigna de la unidad (cohesión), y es múltiple dicho mandato debido a que es replicado por otros pueblos indígenas. En este sentido según recalca, la colectividad se fundamenta en la experiencia del territorio-creencia-saber, siendo esta concepción principio del conocimiento colectivo, es decir, que el conocimiento no parte de un yo-individual, sino de un yo-colectivo que obedece a la autoridad colectiva que opera en el territorio (Piñacué, 2014, p. 165).

En concreto, y bajo la concepción de las comunidades afros del Pacífico colombiano, el saber ancestral es un conocimiento propio que ha trascendido desde el pasado y que se evidencia y representa en la realidad a través de las creencias, los rituales de vida y muerte, prácticas colectivas, pautas de crianza, formas de organización y relacionamiento, autorreconocimiento y el relacionamiento con los recursos naturales. En palabras de Piñacué (2014), consiste en un conocimiento “propio ancestral que se realiza en el presente, configurando lo ante-pasado, que está antes del pasado, por tanto, es el pasado presente, porque se construye en el ahora con un horizonte prospectivo” (p.165). Lo que lleva a pensar que dentro de estas comunidades los saberes propios de los mayores guardan gran importancia dentro de la vida de los niños y jóvenes que van replicando sus conocimientos y creencias. En este sentido, el saber ancestral va más allá de un legado científico, disciplina y pensamiento académico. En él prevalecen las voces de quienes han llevado un gran recorrido dentro de la comunidad, sus saberes, que van pasando de una generación a otra a través de las prácticas, cantos, diálogos y diferentes encuentros.

Para Berrío y Ponare (2017), en su tesis de maestría *Propuesta Curricular Intercultural: Saberes Ancestrales*, definen el saber ancestral como:

La ciencia indígena, como el saber intangible y confiable que ha permitido desarrollar los proyectos y planes de vida milenariamente, se fundamenta en la cosmovisión y en los principios cosmológicos y cosmogónicos, su comprensión se da con un pensamiento complejo y holístico con visión integral y con sentido espiritual sobre el territorio. (p.30).

A modo de conclusión, y en palabras del profesor Sergio Cristancho Marulanda (Marulanda, 2017) de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia en Colombia, abordar los saberes ancestrales desde la academia:

Implica, no solo el rescate, sino también el reconocimiento y la valoración de esos saberes que, aunque no necesariamente sean derivados de procesos convencionales desde la ciencia occidental, sí recogen la experiencia y el saber construidos a lo largo de muchos años y por muchas personas en esos contextos originarios (p.23).

### **5.6. Territorio**

En una primera aproximación inspirada en las enciclopedias, podríamos decir que el territorio es "cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos" (Gimenez, 1996, p.10). Sin embargo, para trascender este concepto puramente descriptivo y lograr comprender la intención de la presente investigación, se hace necesario plasmar algunas definiciones de manera que se facilite una apreciación sobre el concepto de territorio. Necesitamos articular otras definiciones respecto a lo que significa el territorio para las comunidades de territorios étnicos.

Para Piñacué (2014) exsenador indígena, el territorio indígena es:

Un área poseída en forma regular y permanente por un pueblo indígena y aquellas que, aunque no están poseídas en dicha forma, constituyen su hábitat o el ámbito tradicional de sus actividades sagradas o espirituales, sociales, económicas y culturales, así otros grupos étnicos o poblacionales habiten en dicho territorio (p.141).

Por su parte, la comunidad negra del Consejo Comunitario de la cuenca del río Yurumanguí, considera que:

El Territorio se entiende como el espacio para ser, es la base de la construcción de la autonomía de sus comunidades, el espacio en el cual se crea y recrea la identidad cultural, tanto en lo urbano como en lo rural. El espacio, así entendido, requiere de garantías de calidad ambiental, social, política, económica, acordes con la cosmovisión propia; Territorio + Cultura = Biodiversidad (Consejo Comunitario del Río Yurumanguí, 2020 p.66).

De acuerdo con los conceptos base obtenidos de las mismas comunidades tanto indígenas como afrodescendientes, los pueblos étnicos de comunidades tanto, indígenas como afrodescendientes, sienten y se relacionan con el territorio de una manera que va más allá de la

tierra física y se conecta con la cultura que comprende la cosmovisión, las prácticas culturales, creencias, rituales y la relación hombre-naturaleza. Por ello, intentar orientar el currículo escolar desde esta perspectiva particular de territorio, supone una garantía en la apropiación de los aprendizajes disciplinares y actitudinales que la escuela intenta desarrollar en los estudiantes, puesto que permite valerse de los conocimientos previos que gracias a ciertas prácticas colectivas se encuentran arraigadas en los individuos.

### **5.7. Etnoeducación**

La etnoeducación reúne elementos de interculturalidad para el establecimiento de relaciones intergrupales. De igual forma, favorece la preservación y el ejercicio de las lenguas indígenas, la descolonización cultural de los pueblos indígenas y la promoción de la cultura propia de los pueblos (García, 2017). En este sentido: La intención de la etnoeducación, va dirigido a que las poblaciones étnicas conozcan su historia, que valoren sus capacidades y recursos propios, que tengan los conocimientos externos de la cultura de la sociedad dominante de la que ellos hacen parte (Artunduaga, 1997).

Con estos elementos desarrollados en los estudiantes, tendrán la estructura formativa necesaria para lograr defender, dar a conocer y mejorar su cultura. Dentro de la normatividad para la etnoeducación en Colombia se resaltan la ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación y el Decreto 804 de 1995, por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Desde la ley 115 de 1994, se entiende la etnoeducación como la “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” (p.15). En el Decreto 804 de 1995, Plantea los 8 principios sobre los cuales se establece la etnoeducación:

- a) **Integralidad:** entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza.
- b) **Diversidad lingüística:** entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.
- c) **Autonomía:** entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos.

- d) **Participación comunitaria:** entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía.
- e) **Interculturalidad:** entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.
- f) **Flexibilidad:** entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.
- g) **Progresividad:** entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento.
- h) **Solidaridad:** entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Por consiguiente, el objetivo principal de la política de etnoeducación, consiste de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2001), en la de propiciar la educación intercultural en todas las instituciones educativas del sector público y privado del país con el fin de que cada niño, niña y familias conciban las culturas afrocolombiana, indígena y gitana como parte de las raíces de nuestra nacionalidad. De igual forma, esta educación debe estar basada en el respeto por las creencias y tradiciones.

Sin embargo, Calvo (2013) dentro de la *revisión crítica de la etnoeducación en Colombia*, manifiesta que los planteamientos educativos, normativos, en torno a la etnoeducación se encuentran limitados al momento de abordar la amplia diversidad que prevalece el país, mencionando que se deben tener en cuenta factores de diversidad que están jugando un papel preponderante en escenarios políticos, como: la región, clase social, género, religión, entre otros. Refiere que es momento de enriquecer y actualizar el modelo de etnoeducación como un problema no solo de grupos étnicos sino también de toda la sociedad y el Estado en pro de favorecer una nación pluriétnica y multicultural, que no es la misma que cuando se implementó la política de etnoeducación.

Al respecto, en un estudio realizado por García (2017), sobre *La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas*, menciona que proponer una etnoeducación afrocolombiana implica el desarrollo de una política pública y educativa en dos

vías: 1) la generación de servicios educativos para comunidades afrodescendientes de calidad, pertinencia y liderazgo, y 2) la enseñanza de la identidad afrocolombiana a través de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar que permitirán un proceso educativo basado en y para las comunidades y personas afrodescendientes.

En este sentido, se puede considerar que una de las características de esta alternativa de etnoeducación es el rol que tanto la escuela como la comunidad juegan y que es un papel de gran importancia para la integración de los grupos étnicos, sus lenguas, culturas y saberes. Todo ello, para dar lugar a la diversidad y a la heterogeneidad cultural con la cual se teje un país.

### **5.8. Aprendizaje cooperativo**

Mediante la búsqueda bibliográfica se encontró que las investigaciones y estudios sobre aprendizaje cooperativo, su implementación, uso y aportes, han sido realizadas en distintos niveles educativos: primaria, secundaria y educación superior. Se han realizado estudios sobre su importancia dentro de los procesos y resultados de aprendizaje, innovación educativa, aportes en los cambios y transformaciones curriculares y potencialización del aprendizaje y desarrollo de la profesión. Son estudios realizados desde un enfoque cualitativo principalmente, en el cual las entrevistas y las observaciones cobran especial relevancia.

La teoría del aprendizaje cooperativo consiste en:

La expresión más representativa del socioconstructivismo educativo. Vigotsky, Piaget y Croock lo consideran como consecuencia de los procesos sociales y de interacción, y obtienen como beneficio la co-construcción de nuevos conocimientos o significados (...) no es una teoría inseparable en sus componentes, sino un conjunto de líneas teóricas que resaltan el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre participantes, integrantes de un grupo (González et al., 2012, p.6).

En este sentido, el aprendizaje cooperativo es una de las respuestas a grandes retos que presenta la educación de hoy. Para su contextualización, es necesario conocer los diferentes conceptos a saber. Al respecto, Slavin (citado en Fainholc, 2009), expresó: “El aprendizaje cooperativo hace referencia a los métodos de enseñanza en los que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para ayudarse a aprender” (p.785).

Por su parte, en el Diccionario Práctico de Tecnología Educativa (Fainholc, 2009), se señala:

Muchos teóricos hacen una diferenciación conceptual con el 'aprendizaje colaborativo' para remarcar la producción compartida por acuerdos a celebrar desde el comienzo respecto de todos los aspectos que implica un producto a lograr, en comparación con la cooperación por asunción responsable de una responsabilidad frente a ciertos aspectos en la producción del producto final (p.162).

De esta manera:

El aprendizaje cooperativo es un proceso social en el que se establecen metas comunes a partir del trabajo conjunto, se genera una real construcción de conocimientos, se da una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a forjar un entorno de construcción de conocimiento. (Guitert y Giménez, 2000, p.46).

Asimismo, el aprendizaje cooperativo se define como:

un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. En el devenir del trabajo grupal, la interacción se convierte en un elemento indispensable, si se toma en cuenta que el proceso esencial es juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento. (Gunawardena, Lowe, y Anderson, 1997, p.114).

Este concepto, fue totalmente demostrable al interior de la comunidad objeto de estudio, puesto que, en las prácticas colectivas descritas en esta investigación, la interacción descrita como la "juntanza" permitió obtener toda una gama de aprendizajes que hacen parte del currículo oculto y que se convierten en parte del andamiaje de los conocimientos previos que configuran el insumo a la hora de intentar acceder al conocimiento científico a partir de lo cercano. Autores como Johnson, y Johnson, (1989) coinciden en que:

En el trabajo por grupos los integrantes deben trabajar en condiciones adecuadas para resolver un problema de manera conjunta, teniendo en cuenta que cualquier tarea no es apropiada para favorecer el aprendizaje cooperativo. La resolución de problemas permite adquirir habilidades como: el intercambio de ideas, la negociación de puntos de vista diferentes, la confrontación en posturas diferentes, la resolución de conflictos positivamente, etc. (p.10).

Estos autores permiten sustentar la forma en que tradicionalmente estas comunidades solucionan los conflictos, y en ese sentido, se han valido de la palabra dada. Por ejemplo, la actividad de la Mano Cambiada se sustenta sólo bajo la palabra, de ahí, que el valor de la confianza, el respeto y la solidaridad toman especial relevancia desde los inicios de la vida y se convierte en un elemento crucial a la hora de incluir estas prácticas en las actividades escolares.

Por otro lado, los economistas Richard Lester y Michael Piore, (citados en Sennett, 2009) estudiaron empresas en Rusia y Japón que en su momento intentaban crear la tecnología de la conmutación y hallaron que en algunas de estas compañías la cooperación y la colaboración facilitaron grandes avances en este campo, mientras que en otras que alimentaban la competencia entre los ingenieros, dificultó el mejoramiento de la calidad en esta área. De la misma manera, la escuela como toda organización, y para que su función sea efectiva, debe incentivar la filosofía de la colaboración y la cooperación para promover aprendizajes, no de la competencia, pues los recursos, elementos y herramientas, basados en principios de la colaboración, la solidaridad y la resolución de conflictos, entre otros, que se ofrecen a los estudiantes debe ser tan coherentes y pertinentes que les facilite el desenvolvimiento en diferentes ambientes de los que harán parte en el futuro.

A modo de conclusión, el trabajo cooperativo desde la comunidad y a través de todas las prácticas culturales que se llevan a cabo, se facilita el acceso a una gran variedad de saberes, principios y valores, conocimientos, aptitudes y actitudes, imprescindibles si se enfoca la etnoeducación de manera asertiva y pertinente para asegurar un adecuado desarrollo que surja desde el corazón de las comunidades de estos pueblos, y en general, cualquier grupo social que desee contextualizar su educación.

### **5.9. Habilidades socioemocionales**

Existen una serie de documentos, entre notas de portales de empleo, reportes de estudios realizados por organismos internacionales e investigaciones de universidades (en menor medida), que determinan las habilidades socioemocionales más valoradas por el entorno laboral. Estos datos resultaron importantes, porque dejaron ver la relevancia y variedad que tienen las habilidades blandas y las socioemocionales en el mundo de hoy. Los estudios encontrados, evidenciaron la importancia de las habilidades socioemocionales para las personas y su desarrollo en el mundo laboral actual con sus características de competitividad, transformación, digitalización e inserción de tecnología (Gómez-Gamero, 2019).

Las habilidades socioemocionales resultan indispensables para que el individuo se desarrolle de manera integral, pues éstas son claves en la formación de la personalidad y aseguran una convivencia armónica alrededor de las interacciones sociales que aseguran un buen desenvolvimiento en la vida personal profesional y académica.

Pero ¿a qué nos referimos cuando se habla de habilidades socioemocionales? pues bien, este término deriva del concepto de inteligencia emocional (IE) que fue estructurado por Peter Salovey de la universidad de Yale y Mayer (1990) de la universidad de NewHampshire en 1980, quienes publicaron el artículo “Emotional Intelligence”. Siendo los creadores auténticos del término, lo definieron como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1990).

Posteriormente el término, fue abordado por Goleman (1995) quien lo definió como la capacidad de ser conscientes e identificar los sentimientos y rasgos personales en sí mismo y en los demás. Aduce que reconocer y controlar las emociones, son claves e importantes al pensar en el éxito laboral, académico y social.

El Banco Interamericano de Desarrollo en su informe presentado en 2019 (Fundación Saldarriaga, 2021), considera que con la Cuarta Revolución Industrial en la que se desarrollan las sociedades de hoy, se caracteriza por la presencia de diferentes tecnologías digitales, físicas y biológicas que transformarán al mundo de manera vertiginosa y rápida. Esta transformación o cambio tan vertiginoso traerá consigo nuevos desafíos y para ello, se requiere contar en las organizaciones con colaboradores que sepan reconocer y manejar sus emociones, que puedan transitar y resolver conflictos de manera efectiva, que dispongan de soluciones a problemas técnicos y científicos, pero que a su vez tengan la capacidad de afrontar la crisis y situaciones imprevistas presentes en lo cotidiano, hechos para los cuales se requiere exclusivamente de las llamadas habilidades socioemocionales.

Por otro lado, la OCDE (2019) señala que:

El capital humano y las habilidades de la población están en proporción directa con el crecimiento de los países, considerando que un mayor desarrollo de habilidades contribuye a mejorar la productividad, el crecimiento del empleo y el bienestar. (p.1).



Si contrastamos lo anterior con la perspectiva de las comunidades étnicas desde su cosmogonía, podría considerarse el interés que tienen estos pueblos en desarrollar todo su potencial humano en saberes y destrezas sociales para generar bienestar y un bienestar que nazca desde el interior y no como un modelo impuesto y bajo visiones foráneas que dificultan los procesos de crecimiento educativo y social en los pueblos culturalmente diferenciados.

Cabe anotar, que, en cada etapa de su vida el individuo accede a los antecedentes de los padres respecto a cómo promovieron el componente socioemocional como una inversión que respaldará y asegurará el éxito personal y profesional en gran manera. Este corresponde a un modelo simple de la evolución de las habilidades socioemocionales (Cunha, y Heckman, 2007).

Las habilidades socioemocionales que se resaltaron en esta investigación fueron las siguientes:

- **La colaboración:** cooperación, empatía y confianza
- **Regulación emocional:** resistencia al estrés, optimismo, control emocional.
- **Involucrarse con otros:** sociabilidad, asertividad, energía, liderazgo.

Se privilegió estas habilidades por ser las que más saltan a la vista en el ejercicio comunitario de la Minga; muchas de ellas, son declaraciones que la comunidad ha hecho durante las asambleas del Consejo Comunitario.

### **5.10. Innovación Educativa.**

Una primera y rápida revisión bibliográfica mostró diferentes definiciones otorgadas a la innovación en educación, enfocados principalmente a las acciones dirigidas desde el sistema educativo, las instituciones y docentes para transformar la enseñanza-aprendizaje y contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje. Autores reconocidos refieren que la innovación educativa hace referencia a:

Un cambio con mejora, con respecto a un objetivo previamente determinado, es el elemento común, aunque el cambio se puede referir a una idea, un material, una práctica, un contenido, alguna metodología, un patrón cultural, una relación entre las personas o instancias que participan en el hecho educativo, la forma de aplicar una norma o un procedimiento administrativo (Ortega et al., 2007, p. 150).

En este sentido la innovación educativa debe responder a interrogantes como ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿hacia dónde? y ¿con quién? Consiste, de esta forma en una apuesta educativa

sobre la cual se deben resaltar no solo los resultados obtenidos de ella, sino también lo que acontece de las diversas fases por las que transita la innovación. En este sentido, Navas (citado en Arancibia et al, 2018) hace mención a la innovación educativa como “un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo” (p10).

García-Peñalvo (2015), presenta dentro de su escrito *Mapa de tendencias en innovación educativa*, cuatro aspectos claves presentes en las tendencias en Innovación educativa. Por un lado, se encuentra la perspectiva institucional, que van relacionadas con la toma de decisiones, planificación de estrategias, gestión tanto de la innovación como de la tecnología. En un segundo punto ubica la perspectiva del docente, que va ligado al rol de éste como formador y los contenidos curriculares impartidos. Seguidamente hace mención al desarrollo de competencias transversales y habilidades sociales propias que facilitan el ingreso y sostenimiento en el mercado laboral y el desarrollo humano de los estudiantes. Por último, hace mención a la perspectiva de extensión institucional, sobre la cual se desarrollan los aspectos novedosos dirigidos a la extensión institucional hacia la sociedad y la formación permanente.

Tal pareciera que la innovación educativa es un componente amplio que abarca distintos procesos llevados a cabo dentro de los espacios de formación, las innovaciones, el uso de estrategias, los actores presentes como docentes, instituciones y estudiantes resultan ser gran relevancia, tanto para su implementación interna como externa. Por lo cual, Iglesias et al (2018), señala que el uso de recursos digitales y el desarrollo de la innovación basados en el trabajo cooperativo entre el estudiante, resultan claves para llevar a cabo procesos de innovación. Por su parte, Ortega et al (2007), refiere que en la innovación educativa se deben tener en cuenta aspectos como: diversidad de agentes, creatividad, novedad, orientación a resultados, permanencia, pertinencia, anticipación y profundidad.

De igual forma, Navarro et al (2017), mencionan que uno de los puntos claves dentro de la innovación educativa es la investigación. Dentro de su libro fundamentos de la investigación y la innovación educativa, mencionan que “cuando desarrollamos innovaciones educativas también incluimos procedimientos de evaluación y seguimiento que tienen su fundamento en la investigación” (p.35). Por lo cual se hace necesario basar los procesos de innovación educativa a partir de la realización de una investigación previa, que permita identificar aquellos puntos a fortalecer o son necesarios implementar, anticipar aquellos aspectos que puedan afectar la

innovación y a partir de ahí establecer y tomar decisiones. Sin embargo, no toda investigación realizada dentro de un espacio educativo necesariamente contribuye a una innovación educativa.

Otro de los puntos a tener en cuenta al momento de hablar de innovación educativa, refieren Ortega et al, (2007), es la necesidad de formar y desarrollar una “cultura de innovación”, cuyo propósito está dirigido a involucrar a toda la comunidad educativa a que se movilice a la innovación educativa, a partir de la reflexión, uso y modificación de estrategias implementadas, y evaluación tanto de su rol dentro de las innovaciones educativas como dentro de los procesos de formación. En este sentido, mencionan los autores que es preciso tener acceso a herramientas, recursos, asesorías y conocimientos que permitan intensificar los procesos y obtener los resultados deseados en tiempo y calidad. En este sentido, García-Peñalvo (2015), refiere que para que se considere un proceso como innovación educativa se debe dar respuesta a unas necesidades específicas, debe ser efectivo, además de garantizar la sostenibilidad en el tiempo y con resultados tangibles.

Navarro et al (2017), resalta tres modelos posibles para la innovación educativa dentro del aula: Aprendizaje Basado en Problemas, *flipped classroom* o clase invertida y gamificación. El aprendizaje basado en problemas pone atención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfrentándolos a la solución de distintas situaciones problema y contextos específicos en los cuales pueda aplicar sus conocimientos en diferentes ámbitos. Por su parte, la clase invertida, consiste en un modelo que invierte la enseñanza tradicional dentro de la institución educativa y la enseñanza fuera de ella, que si bien se ha hecho mayor mención durante los últimos años a aspectos relacionados con clases o recursos en línea, necesariamente no está atribuido directamente a un ámbito tecnológico. Por último, la gamificación es una apuesta que va dirigida a involucrar a los estudiantes en un aprendizaje basado en el juego, por lo cual, mencionan Navarro et al (2017), es necesario conocer muy bien a los posibles jugadores y los objetivos que permitan motivar al estudiante a aprender jugando.

Siguiendo en la línea de lo que se viene planteando, Ortega et al, (2007), menciona que uno de los principales factores dentro de la innovación educativa es la forma en que los diversos actores que intervienen en el proceso interpretan y redefinen los cambios que conlleva la innovación. “Los actores creen, sienten, razonan, hacen e interactúan entre sí y con la innovación” (p.151). De igual forma, Arancibia, et al (2018) manifiesta que: “sólo es posible innovar desde las prácticas y los sentidos que les confieren sus propios actores” (p.48).

En este sentido, y ante un mundo que está en constante cambio se hace necesario mantener una postura de innovación, reflexión y cuestionamiento frente a lo que se plantea como verdad y formas de hacer educación y contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje. La innovación educativa en este sentido, va más allá de reformas curriculares y metodologías en las cuales los distintos actores inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven involucrados y aprenden de estos procesos de innovación, por lo cual se hace necesario entregar herramientas que les permitan reconocer las oportunidades de la innovación educativa, las necesidades y buscar la pertinencia a la hora de incorporar nuevas estrategias educativas. Sumando a ello, la evaluación y mejoramiento del clima escolar. Es así, como consiste en movilizar a los actores a que se cuestionen e interroguen otras formas de educación.

Dicho lo anterior acerca de innovar en materia educativa, todo el proceso que se desarrolló en esta investigación representó una movilización hacia la búsqueda de una educación apropiada y pertinente para los niños, niñas y jóvenes del territorio. Ello se ve representado a través de la etnoeducación, un reto que ha sido difícil cristalizar en las aulas de clase, sin embargo, los resultados que arrojó este proceso se configuran como una gran herramienta para que los docentes, directivos docentes, comunidad educativa e investigadores puedan avanzar hacia una educación que brinde los elementos para formar seres humanos competentes y capaces de interactuar, reconocer la diferencia, cooperar, empatizar, transformar y adaptarse al mundo.

## 6. DISEÑO METODOLÓGICO

### 6.1. Diseño etnográfico

La etnografía, según la definen autores como Guber (2001), Geertz (1989), Hammersley, y Atkinson (1994), como uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en investigación cualitativa y ésta no será la excepción, por lo que antes de describir las diferentes fases, será determinante explicar de qué trata este tipo de investigación.

Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. Una de las características más importantes de esta técnica cualitativa de investigación es que procura captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea (Velázquez, y Ovando, 2019, p.86).

De acuerdo con el autor, todas las experiencias, opiniones, historias de vida y aportaciones brindadas por los sujetos abordados y que expresaron de diferente manera lo relacionado con las Minga como forma de organización comunitaria, permitió echar mano de todo el acervo en saberes y conocimientos, que orientados hacia las estrategias didácticas en el aula, aportaron de manera definitiva elementos claves para aplicar la etnoeducación y con ello estructurar los aprendizajes y el desarrollo de competencias y capacidades en los alumnos.

Un criterio importante tenido en cuenta durante el proceso de la investigación fue la credibilidad, criterio de gran valor que toda investigación cualitativa debe poseer. Para asegurar esta credibilidad o validez interna, se consideró las siguientes estrategias:

1. La triangulación, que se llevó a cabo a través de la observación permanente considerando espacio, tiempo y métodos utilizados.
2. Recolección de material con la que se contrastó la información.
3. Coherencia del informe de investigación.
4. Comprobaciones de los participantes.

Un aspecto a resaltar de este proceso de investigación fue que, a través de la metodología etnográfica que se abordó desde los relatos de los mismos actores comunitarios, se logró descubrir una gran variedad de elementos pedagógicos y formativos presentes en la Minga, que de ponerse en práctica apuntan hacia el mejoramiento de la calidad de los procesos etnoeducativos y por ende, facilitarles a los educadores abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la etnoeducación a partir de las prácticas culturales mencionadas, que resaltan el protagonismo del aprendizaje colaborativo y del desarrollo de las habilidades socioemocionales desde el territorio y a partir de los rasgos culturales propios.

Esta investigación influyó decisivamente en la innovación pedagógica, didáctica y curricular a favor de los territorios culturalmente diferenciados, donde la etnoeducación sigue siendo un reto en su aplicabilidad en contextos escolares reales. Además, el desarrollo de este tipo de investigación en nuestro país coincide con la transformación e innovación educativa que tanto se anhela.

## **6. 2. Descripción de las fases**

### ***6.2.1. Fase 1. Preparatoria***

Durante esta etapa se programó el acceso a la comunidad, considerando las fechas en las que se realizarían de manera tradicional cierto tipo de mingas; esto, para considerar el registro fotográfico y videográfico, obtener información de primera mano y observar los sucesos asociados al desarrollo de este tipo de actividades. De igual manera, se seleccionó el personal que sería entrevistado y que proveerían información relevante para la investigación; para ello, se consideró que los sujetos elegidos fueran de diferentes veredas, roles, que fueran nativos que vivieran dentro y también los que viven fuera del territorio. Se tuvo también presente los distintos perfiles profesionales y labores comunitarios.

### ***6.2.2 Fase 2. Recolección de Datos.***

Durante esta fase fue primordial las notas de campo, que complementaron y aseguraron en gran medida la obtención de información, como el análisis de documentos de la comunidad objeto de estudio, entrevistas individuales y/o grupales, observación participante y no participante,

recopilación de historias de vida, obtención de hallazgos a través de testeos de instrumentos aplicados, entre otras.

### **6.2.3 Fase 3. Analítica.**

Esta fase inició durante el trabajo de campo, pues la necesidad de contar con un dato suficiente sobre la comunidad, su historia y demás, requirió que las actividades relacionadas con el análisis se iniciaran durante el trabajo de campo. Dentro de esta fase se consideró la reducción, y transformación de datos, la obtención de los resultados y la verificación de las conclusiones.

### **6.2.4 Fase 4. Socialización**

Considerando que esta investigación culminaría con la presentación y divulgación de resultados, se elaboró un informe y a su vez un blog, que contiene los elementos cruciales de la investigación, y de una manera efectiva, se presentaron los resultados, que fueron divulgados a través de plataformas digitales, donde se refiere todo el proceso de la investigación y las evidencias y comprobaciones de los resultados.

## **6.3. Técnicas, Instrumentos y procedimientos para la recolección de la información**

Dentro de los instrumentos, procedimientos y técnicas utilizados para la recolección de información se utilizó:

- **Entrevista semiestructurada a través de la Observación participante:**

De acuerdo con el Diccionario de Ciencias de la Educación (Santillana, 1983),

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Consiste en un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial, a través de la oralidad, manera de comunicar característica del territorio, de manera que exista una coherencia del instrumento dentro de las dinámicas culturales en el territorio. Este tipo de entrevista semiestructurada se define como la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto (p. 105).

Ésta contó con una guía de observación que dio cuenta del paso a paso para obtener la información en terreno; contenía las preguntas claves, en otras palabras, la base de lo que se quería

descubrir. Este instrumento evitó el desvío del objeto de la investigación y mantuvo centrado al investigador en el tema objetivo (Díaz-Bravo et al., 2013).

- **Talleres de con-construcción con docentes y directivos docentes**

Se programaron e implementaron dos talleres de co-construcción y testeo con los docentes. En ellos se realizó las siguientes actividades específicas:

**Taller 1:** se utilizó para conversar y reflexionar con los docentes en torno a sus prácticas de aula. Se reflexionó en torno a las problemáticas existentes, experiencias exitosas y comentarios generales respecto al trabajo. La segunda parte del taller se utilizó para aplicar los cuestionarios y algunas de las entrevistas planteadas en el diseño metodológico. Las actividades de grupo fueron aprovechadas para elicitar información relacionada con las mingas y sus prácticas asociadas en campo. Finalmente se hizo una sensibilización en torno a observar todas las oportunidades de contextualización de las prácticas de aula. La metodología de estos talleres fue a través del trabajo cooperativo donde los docentes tuvieron la oportunidad de sentirse como sus estudiantes al proyectar la implementación del diseño provisto y que aplicarían en las aulas.

**Taller 2:** Durante el segundo taller que fue realizado un mes después del primero, se aprovechó para socializar las acciones o mingas de aprendizaje testeadas en cada una de las sedes. Se hizo ajustes al diseño y se levantó información relevante sobre el proceso y las ideas de los docentes. Muchos docentes compartieron sus experiencias interesantes en sus sedes y se dejó proyectadas varias mingas de aprendizaje para realizar después de aplicar los ajustes a las socializadas.

- **Diario de Observación:**

El diario de observación, y su análisis, tal como lo presenta Górriz et al. (1998) consiste en:

Es una herramienta que nos permite una auto-hetero-observación y auto heteroevaluación de los diversos saberes aprendidos, del problema del poder, de la gestión de las estrategias o metodologías utilizadas (p. 217).

Este instrumento facilitó la reflexión a partir de la información obtenida durante la observación participante en el periodo de tiempo estipulado. Permitted abordar todas las reflexiones de los detalles más mínimos observados en las jornadas de trabajo.



Por otro lado, y como procedimientos, se consideraron los siguientes:

- Se hizo el análisis de los documentos.
- Se definió a los participantes, se organizaron los tiempos, se acudió al lugar, etc., así como el procedimiento de la recolección de los datos, para grabar audio y video, se tomó notas, aplicó los cuestionarios, entro otros.
- Después de la recogida de información se desarrolló el análisis de esta. En este ítem se revisó toda la información obtenida, su separación y ordenación según la relevancia para el objetivo y, sobre todo para armar los resultados como se tenía programado.
- Se estructuró la información pertinente y más relevante y se socializó los resultados obtenidos. Esto hizo mediante un trabajo escrito y audiovisual.

## 7. DESARROLLO Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA

### 7.1. Primera Tonga: la Minga y los rostros de la organización comunitaria

La comunidad de Yurumanguí vive y representa su cultura a través de símbolos y significados que se ven representados en el cotidiano devenir de la Minga; de ahí la importancia de fortalecer y preservar esos espacios de construcción de tejido social y cultural. A lo largo de este trabajo se trata de retratar a la Minga, sus actividades asociadas, impacto y aportes que desde la etnoeducación se hacen en el



ámbito del aprendizaje cooperativo y ver cómo fortalece la identidad, los lazos comunitarios y los principios y valores tradicionales para generar aprendizajes para la vida, de manera que se cumpla la función principal de la educación en la construcción de sociedades cada vez más humanas.

Para lograrlo, se desarrolla este capítulo, llamado tonga en el que se describen las características, significados y evidencias que definen a esta práctica colectiva ancestral, en su aporte decidido a la etnoeducación, que ha logrado trascender generaciones y posicionarse como referente positivo en la construcción de las bases que sustentan la cultura, a través del trabajo comunitario y los principios y valores inherentes a estas experiencias.

La comunidad afrocolombiana del Pacífico se caracteriza por preservar innumerables elementos ancestrales, que Sánchez (1993) define como “huellas de africanía” (p.547). A través de prácticas colectivas, como la Minga, emergen el sentido de la vivencia en el territorio y los procesos de reciprocidad que sobresalen más allá del esfuerzo físico, pues ese algo físico no es tan importante como lo son la interacción, los acuerdos, los códigos, los mandatos y los ritos que abarcan: convocantes, convocados, recursos, temporalidades, procedimientos y la acción. Todo este acervo se configura como el andamiaje sobre el cual subyacen sus particularidades culturales de las comunidades de esta región de Colombia.

El trabajo investigativo que se desarrolló en la zona de estudio se basó en la Minga como práctica colectiva y en sus actividades asociadas: la rocería, las barriciones y la mano cambiada. Todo ello sacó a la luz la importancia históricamente inédita de esta forma de organización propia, en tanto actividad colectiva y que concuerdan con metodologías educativas del siglo XXI, como

lo son: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos o problemas, la educación para el servicio, entre otras. Desde este lente, miraremos de qué manera los capitales tangibles e intangibles presentes en esta práctica cultural en territorios étnicos, permiten llegar hacia a dentro y fuera del individuo y lo proyecta a avanzar hacia la construcción de la gran comuna universal o aldea global. Dicho esto, detallaremos a profundidad la esencia de la Minga como espacio de construcción colectiva desde la perspectiva y visión de la educación de las comunidades negras asentadas en la cuenca del río Yurumanguí.

La Minga, para la comunidad negra de la cuenca del río Yurumanguí, es una estrategia de ayuda mutua y colectiva que sirve para desarrollar un trabajo o una tarea donde participan los miembros de la comunidad y que trae consigo un beneficio colectivo. La Minga privilegia y fortalece los procesos de resistencia comunitaria y la prolongación de la cultura. Éstos ilustran la autodeterminación de las comunidades para pervivir y conservar sus vínculos e identidad en situaciones adversas: enfrentar obstáculos, transitar duelos, dificultades y grandes retos que, de manera individual sería muy difícil superar (Ver imagen 1).

**Imagen 1** *Minga de Reparación de las Instalaciones Escolares*



*Nota:* padres de familia de la vereda San Antonio en una minga de reparación de la plata física de la escuela.  
Fuente: Toma propia (2022).

De acuerdo con el análisis de fuentes de información primaria este término puede confundirse debido a que, en la vereda Juntas, caracterizada por practicar la minería artesanal, era muy común utilizar el término Mamuncia por los mayores o sabedores, en tiempos de antaño,

para designar tareas comunitarias relacionadas específicamente con esta actividad. Según el Diccionario Negro de la organización COCOCAUCA (2019), la Mamuncia se aplica en la economía solidaria de las comunidades negras de la Costa Pacífica del Cauca, considerándose la más importante expresión organizativa étnica cultural. “Esta forma tradicional de trabajo colectivo consiste en la distribución equitativa de los resultados de una actividad productiva, sin importar los aportes individuales. Existe absoluta confianza, solidaridad y respeto en la palabra” (COCOCAUCA, 2019, párr.1). Sin embargo, posteriormente se popularizó el término Minga, proveniente de los pueblos indígenas precolombinos, para las otras actividades socioeconómicas y culturales como las barriciones, el cambio de mano o mano cambiada y la rocería. Por ello, en esta investigación hacemos referencia a la Minga, teniendo en cuenta las diversas actividades que se pueden relacionar con este término y porque es más usado en las comunidades actuales.

Muchas podrían ser las definiciones de Minga. Aunque, en general, la describen como una reunión o acción comunitaria que se hace con el propósito de obtener utilidades sociales recíprocas y colectivas. Ante la variedad de términos y actividades colectivos se indagó, mediante técnicas etnográficas, con distintos actores de la comunidad: líderes, docentes, pescadores, agricultores, sabedores, profesionales, jóvenes y estudiantes, todos nativos de la región. Puesto que se hace necesario comprender el concepto que mana de las mismas comunidades para comprender las implicaciones más profundas que hacen parte de la base de lo que la comunidad concibe y proyecta desde su accionar cotidiano.

En relación al concepto de minga, Graciano Caicedo Arroyo, nativo, líder comunitario, de la zona urbana de Buenaventura, ingeniero y gestor cultural, explicó en entrevista que *“la Minga es una forma de organización propia que está basada en los grupos étnicos: indígenas y afros, pero que en lo afro tienen un sentido de la vivencia, del territorio, de resolver conflictos, del trabajo honrado, de esos valores que sobresaltan más allá del esfuerzo físico. Ese aspecto sensorial que nos caracteriza. Si vamos a adecuar un sitio, si vamos a arreglar un mentidero, si vamos a adecuar un saltadero, un pensadero. Es el producto de algo físico, pero ese algo físico no es tan importante como hablar, el diálogo, decidir cuándo, dónde, con quién. Creo que ese es el valor más grande que tienen nuestras mingas”*.

Al respecto de la utilidad social de la Minga, Alber Arroyo Caicedo líder comunitario y docente, de la comunidad de la vereda San José, expresó que *“es una estrategia de ayuda colectiva, que es mutua, que sirve para desarrollar un trabajo o una tarea donde participan los miembros*

*de una comunidad*”. A este mismo respecto, por su parte, Delio Valencia Rentería nativo, líder comunitario, de la comunidad de la vereda Juntas señaló: *“la Minga se usa para seguir sosteniendo y manejando esa unidad que nuestros ancestros nos dejaron al hacer los trabajos, ya sea de personas particulares o comunitarios. Nuestros antepasados vieron que la única opción de liberarse y demostrar a los esclavistas en ese entonces era uniéndose a una sola voz para defenderse y sobrevivir”*.

Mientras que Eddil Caicedo, líder comunitario nativo y director de la institución educativa, ilustra más claramente otra de las utilidades de la Minga. A través de analogía desde la palabra “amingar”, es decir trabajar en una minga, explica que *“en el plano de los conflictos que llevan a contacto físico, es común escuchar que “amingaron” a alguien. Significa que esa persona era tan fuerte físicamente, que al final tuvieron que atacarlo entre varios para poderlo vencer”*. Es evidente, cómo en esta analogía, el personaje de la fuerza descomunal hace alusión al problema o necesidad que afecta a la comunidad y que necesariamente debe ser enfrentado desde la colectividad.

Finalmente, Manuel Santos Riascos Caicedo, nativo y pescador, de la comunidad de San Antonio, sobre la Minga describió las personas que participan de esta actividad: *“tiene que haber líderes que convoquen. Los líderes de la minga pueden ser hombres o mujeres. Los profesores también convocan a los niños y a los mayores para que hagamos Minga en comunidad y eso ayuda al pueblo”*.

### **7.1.1. El rito de convivir y compartir: prácticas y significado de la Minga**

En la Minga se necesita y se comparte todo: comidas, bebidas, herramientas, saberes, conversas, se *“camina la palabra”*. A este respecto, hay que decir que, en el primer Congreso Indígena y Popular, realizado en 2013, se estableció que *“Caminar la palabra* en este sentido es poner en acción el verbo, el concepto, la idea, la razón. El verbo caminar, utilizado desde las tradiciones judeo-cristianas como muestra de la dinámica del lenguaje, es tomado acá como una prueba de coherencia entre ser-hacer-conocer” (La Nación, 2013, parr.1). Por lo tanto, la Minga es un espacio donde afloran los principios y valores tradicionales comunitarios, donde lo que se come y lo que se bebe simboliza la esencia misma del Ubuntu. Esta es una palabra de origen sudafricano que significa *“soy porque somos”*. Para Richards (citado en Rodríguez, 2021) el Ubuntu tiene el poder de cambiar la manera como trabajamos, como interactuamos y convivimos. Es profundizar en las formas de liderazgo. Este término se refiere a su vez al poder de la humanidad

como un todo, desde una visión de colectividades basada en la unidad, la empatía y la interdependencia.

De esta manera, en la Minga se lleva todo tipo de comidas típicas como el envuelto (un producto a base de maíz), papachina, ñame, arroz y un buen sancocho de pescado o de carne de monte, bien sea guagua, perico u otro. Lo que no puede faltar es la bebida para calentar el alma, en este caso el guarapo, vinete o viche (bebidas a base de caña de azúcar). La gente lleva y comparte lo que tiene y en ocasiones, si hay algún fondo económico comunitario, los organizadores planean una comida en común y luego a trabajar, compartir y disfrutar la compañía y la satisfacción del producto final que siempre será para el bienestar de todos (Ver imagen 2).

**Imagen 2.** *El Compartir Armonioso de Alimentos y Bebidas en la Minga de Rocería*



Nota: personas de la minga comparten las comidas y bebidas autóctonas en minga de rocería. Fuente: Graciano Caicedo, docente investigador (2022)

Como puede intuirse, esta práctica colectiva, de manera escueta, es entendida como un devenir de lugares, relaciones e interacciones sociales. Está cargada de símbolos y significados que dan cuenta de las distintas conexiones con diversos planos en la vida de las comunidades: el social, el espiritual y el natural. El plano social hace referencia al compartir, al convivir armónicamente, es decir, a la juntanza. Este término se relaciona con el valor de la unidad que, según la RAE (2021), es la propiedad de todo ser, en virtud de la cual no puede dividirse sin que su esencia se destruya o altere. Así, la juntanza toma mayores elementos en tanto que da cuenta del compartir y disfrutar estar juntos en espacios culturales concretos y abstractos para acompañarse, resolver conflictos de manera indirecta y transitar la vida desde su cotidianidad y significado propio. Mientras que, el plano espiritual conecta con los ancestros, los rituales, las memorias y el valor y huella de los antepasados. Finalmente, el plano natural se relaciona con el

territorio físico, pero que es un espacio más donde convergen toda la vida comunitaria y que se configura como el lugar donde subyace la esencia genuina de los saberes y el conocimiento que define la cultura.

Tal como lo plantea Torres (2006) en el marco de las organizaciones populares, las mingas son prácticas donde convergen los ritos, como factor de identidad, que renuevan y afirman los principios y valores tradicionales. Esto siempre está latente en la preparación de las fiestas religiosas tradicionales de las veredas, donde los yurumanguireños invierten grandes cargas de energía y esfuerzos que son, en grado sumo, valoradas y fielmente reguladas por los conocedores y sabedores de la comunidad.

Del mismo modo, Torres (2006) define estas “organizaciones” en una radiografía que explica fielmente el concepto de Minga para las comunidades negras asentadas en la cuenca del río Yurumanguí:

Son eventos de carácter cotidiano que tienen un espacio institucionalizado y que se repiten en un formato estandarizado y con cierto rigor. Igualmente, el carácter de la actividad crea una “atmósfera” que marca el punto de “distinción” de cualquier otra actividad rutinaria o cotidiana; (...) Son actos cotidianos con un valor simbólico o un sentido especial, por el significado que tienen para quienes convocan y para quienes participan. (...) Los participantes tienen un vínculo más estrecho con la organización. (p. 13)

De la Minga emergen el sentido de la vivencia en el territorio y los procesos de reciprocidad que ayudan a ir más allá del esfuerzo físico y personal, pero ese algo físico no es tan importante como lo es el diálogo y en últimas, todos los elementos de un rito: los convocantes, los convocados, los recursos, temporalidades, procedimientos y la acción.

En este sentido, estos sentires comunitarios son parte de la naturaleza humana. De acuerdo con Vygotsky y Luria, (citados en Akhutina, 2002), la sobrevivencia humana se basa en el trabajo o la acción colectiva. El desarrollo del lenguaje, que evidentemente se constituye como la construcción colectiva por excelencia, dio cabida a las formas de organización para actividades de supervivencia como la cacería grupal, el establecimiento de cultivos y demás, que supone una división social del trabajo y que involucra a todos los actores de la comunidad de una manera u otra.

Dicho esto, y considerando la gran riqueza de códigos lingüísticos, procedimientos, interacciones y en general, los rituales característicos en el marco de la Minga como práctica

colectiva, se evidencian muchos atributos que agregan valor a la construcción de comunidad que es uno de los pilares de esta organización comunitaria.

De manera que, esta práctica ancestral que se estructura como parte indispensable en las nuevas definiciones de lo comunitario, manifiesta su validez desde lo cultural, lo real y cotidiano a través de lo simbólico, puesto que, en ella, todos asumen un compromiso personal desde una motivación intrínseca de aportar hacia el logro de la meta propuesta. Se trabaja hacia alcanzar la satisfacción del colectivo y celebrar el logro como victorias compartidas. De ahí que éste sea un espacio clave y trascendental al ir más allá de lo material.

La Minga, como sistema socio-estructural, es decir, entendida específicamente como estructura de poder que posee sus propios métodos, estrategias de comunicación, recursos, temporalidades y procesos, en las comunidades negras del Pacífico colombiano favorecen la participación, la autodeterminación, la solidaridad, la autogestión, la resolución de conflictos, la autorregulación emocional, el cooperativismo, la economía solidaria, entre otros. Además de ser una figura que la comunidad ha decidido conservar y fortalecer, se constituye en un mecanismo de resistencia de gran valor a la hora de enfrentar flagelos como el de la violencia generada por el conflicto armado y las amenazas relacionadas con el modelo neoliberal globalizante y avasallador, que rompe con el concepto y la percepción de desarrollo o bienestar que tienen estas comunidades.

Un factor preponderante en el desarrollo de la Minga es el liderazgo, que en la comunidad recae sobre los mayores, sabedores, docentes y líderes que se convierten en una especie de canalizadores de fuerzas que persuaden, organizan, cooperan y establecen redes de colaboración. Así lo vive Albert Arroyo, líder comunitario de la vereda San José: *“lo que necesitamos son liderazgos de personas que promuevan la Minga, que la convoquen, la organicen. Se necesita la disponibilidad, esas ganas de las demás personas de acudir. Entonces está, por un lado, el liderazgo y por otra también la disponibilidad que debe haber en los otros, ese sentido común de ponerse en el lugar de los demás y saber que uno solo no vive, que necesitamos del otro”*.

En suma, todas estas prácticas simbólicas y significados que la comunidad construye y comparte, hacen parte de lo que Allaire y Firsirotu (1992) definen como identidad organizacional. Pues en la Minga el corazón se libera. Por ejemplo, si existen sentimientos negativos contra alguien ahí se conversa, se tramitan las dificultades. Es a lo que la comunidad llama “vivir sabroso”. Son espacios donde se recrea la cultura al enseñar a través del ejemplo, reforzar las pautas de crianza, el respeto y la ayuda mutua. Todo ello al establecer el sentido de autoridad que recae en los



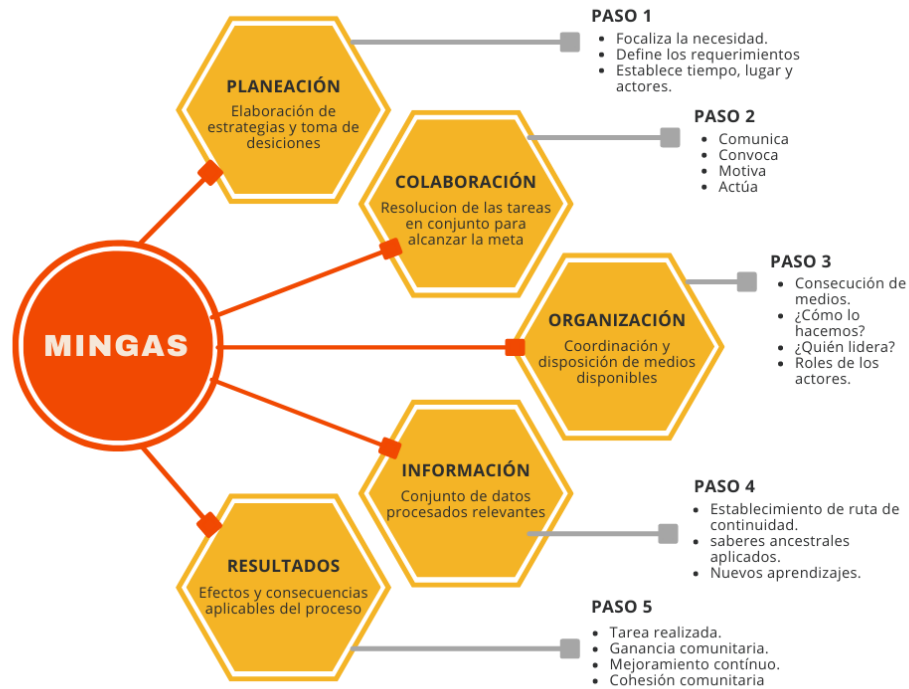
mayores que regularmente son quienes convocan. Y es que el liderazgo de los mayores o sabedores es clave, al igual que los roles de la mujer, los jóvenes, los niños. Así es como se reproduce un sentido de vida, que la comunidad a una voz defiende a través de su proyecto político-organizativo y que espera seguir fortaleciendo, conservando y apropiándose de ella.

### **7.1.2. Manifestaciones precisas de la Minga**

Un punto de sustancial importancia y que salta a la vista al escuchar a los diferentes actores describir lo que conciben como Minga, es que las comunidades negras son, en su mayoría seres de rituales, que se ocupan de estar juntos, a la misma hora, en el mismo lugar, las mismas personas. De ahí que la Minga consiste en la expresión propia de eso que dicen, lo que comprenden, lo que viven. En suma, aporta de manera significativa a la autogestión y construcción del desarrollo, del conocimiento y los principios y valores ancestrales como la solidaridad, la identidad y la autoestima social.

Ahora bien, en el campo empresarial los procesos organizacionales se constituyen como el conjunto de procedimientos para estimular el crecimiento a través de la distribución efectiva de roles, la capacitación de sus colaboradores, el grado de actividad de esta y todas las técnicas implementadas para alcanzar el desarrollo organizacional. Se identifican, además, las necesidades, buscando hacer más eficaz el tejido empresarial, donde los colaboradores adquieren aprendizajes individuales y organizativos imprescindibles a través de la acción. Así mueven los engranajes de la empresa para lograr desarrollar todo su potencial. Producto de la observación y reflexión durante la recolección de información se descubre que la estructura y funcionamiento de la Minga subyace en las teorías de desarrollo organizacional. La Minga al igual que las grandes empresas, navegan sobre estructuras coordinadas para resolver las necesidades que afectan al colectivo. Es así como la planeación, la colaboración, la organización, la información y los resultados se configuran como las etapas que dan vía al éxito en la ejecución de la Minga como espacios de reciprocidad que suponen todo un despliegue organizativo que de manera natural se desarrollan en el territorio (Ver figura 2).

**Figura 2. Las Mingas como Procesos Organizacionales Comunitarios**



Fuente: elaboración propia (2022)

Además de la naturaleza organizacional de la Minga, existe un valor agregado que es la práctica constante de valores como el respeto, la solidaridad, el liderazgo, el amor, el compartir y la unidad. Valores que son cruciales en el proceso de formación del individuo. Estas actividades se convierten en un fundamento vital para resolver conflictos, solucionar problemas, interactuar con quienes piensan distinto y aprender con otros y de otros. Así lo expresa Enelia Caicedo, docente de preescolar al afirmar que *“en la Minga comunitaria, en ocasiones, se presentan conflictos y ahí mismo se tramitan de manera pacífica. Siempre aparece alguien, por lo general un sabedor, persona con autoridad moral, siendo pacificador. Todas estas situaciones son hechos que los niños y jóvenes observan y van aprendiendo ahí en el día a día”*.

De otro lado, en Yurumanguí se observan varios tipos de Minga. Su clasificación parece estar dada según los resultados que se esperan obtener de la misma:

- **Minga familiar:** Se realiza cuando quien requiere hacer un trabajo particular convoca a los más allegados a él, por ejemplo, los familiares que se llevan bien porque la dimensión de la obra no es tan grande. Se realiza Minga familiar para reparaciones mínimas de viviendas, elaboración de canoas, limpieza de terrenos privados, entre otros.

- **Minga comunitaria:** Se lleva a cabo cuando se va a hacer un trabajo que implica un beneficio para toda la comunidad, por lo que se convoca a todos los habitantes. Por ejemplo, para realizar limpieza del pueblo, adecuación de caminos, calles o un terreno como la obra de una escuela o puesto de salud.
- **Minga de producción:** Se realiza cuando es el momento preciso para asegurar la seguridad alimentaria, pero no tiene propósitos comerciales o económicos sino recreativos y de convivencia. Se convoca a todos, según recalca Manuel, un pescador de la comunidad: *“hasta a los que están en el vientre se les toma en cuenta su participación en la actividad, porque se le da su parte. Entonces es donde todos ponen, haciendo bulla por la playa, parados, zambullendo la red cuando se enrede”*. Por ejemplo, la barrición o pesca comunicativa es una Minga donde todos participan. Es una actividad carente de pretensiones económicas, cada quien llega con lo que tiene y trabaja para que se logre el objetivo que es capturar los peces y poder tener un buen sancocho al final de la jornada o se distribuye y cada quien cocina en su casa.

La Minga se manifiesta a través de actividades específicas como la rocería, las barriciones y la mano cambiada o cambio de mano. Actividades que presentan los mismos elementos relacionados con la solidaridad, el bienestar colectivo, la unidad, la colaboración, la alegría y el entusiasmo que se imprime a las mismas. A continuación, se explicarán cada una de estas manifestaciones para observar sus características y significados.

### 7.1.3. La rocería: minga por excelencia organizada en tongas

*“Cortadores, picadores y pechetongueros, generan frenesí de zumbidos de machete, olores característicos de la clorofila y los agudos y fuertes gritos y alaridos que dan valentía y coraje al grupo en general: ¡uha!, ¡uha!, ¡uha!, ¡brrrrum!, ¡Por la ostia, carajo!”*

*Graciano Caicedo Arroyo (Líder comunitario)*



La Minga de rocería es una estrategia organizativa solidaria que se da entre miembros de la comunidad, para el cultivo familiar colectivo o individual. Esta práctica consiste en “zocular” o desmontar zonas para siembra o cosecha de cultivos, denominados Tongas. Por lo general, es un trabajo realizado por grupos denominados “peonadas”, las cuales son convocadas por los dueños de los terrenos o por los líderes comunitarios (Ver imagen 3).



*Imagen 3. Rocería en la Zona de Santana en la Vereda Juntas*



*Nota:* Desplazamiento en lanchas hacia el terreno para hacer la rocería. Fuente: Graciano Caicedo, docente investigador (2022).

Si consultamos el diccionario de la Real Academia Española (2021), obtenemos que “rozar” significa “Limpiar las tierras de las matas y hierbas inútiles antes de labrarlas, bien para que retoñen las plantas o bien para otros fines” (párr. 1). Por su parte, “Tonga”, se define como “tarea, obra o trabajo; pila o porción de cosas apiladas en orden. Sacos en tonga. Una tonga de tablas” (párr. 1)

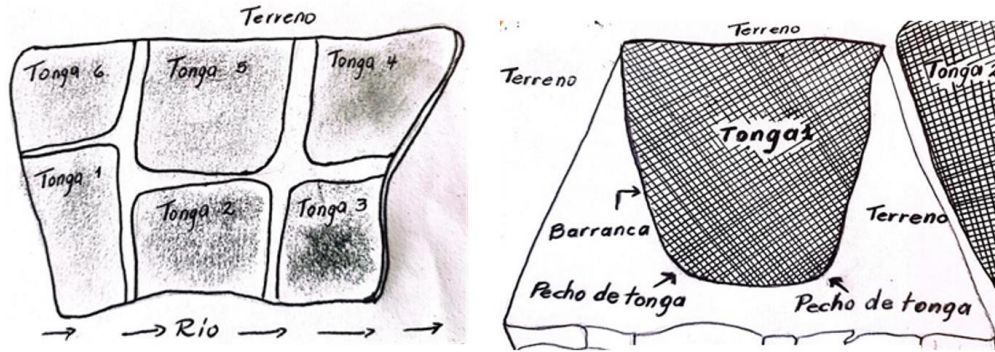
De acuerdo con la información recolectada por los yurumanguireños, estos dos conceptos requieren ser comprendidos desde la lógica comunitaria. Son representaciones símbolos y significados respecto de su cosmovisión y experiencias con el mundo cercano.

Las Tongas son porciones de terreno que se van rozando hasta llegar a limpiar o remover toda la maleza del terreno. Pueden comprender de 5 a 10 hectáreas. Cuando se termina se sale a descansar, después se arma la otra y así sucesivamente. Un terreno puede estar dividido en 2, 3 o más Tongas, dependiendo de la extensión del terreno, y cada una de ellas puede abarcar hasta 8 m<sup>2</sup> en la que el grupo o



peonada, puede tardar un máximo de dos horas rozando. Al interior de cada tonga hay una subdivisión más que se denomina Barranca. Mientras se descansa, entre tonga y tonga aprovechan para afilar los machetes, comer el atollado de pescado, tomar el agua fresca y contar uno que otro chiste al calor del viche y el guarapo (Ver figura 4).

Figura 3. Distribución del Terreno en Tongas y sus partes



Fuente: elaboración propia (2022)

Según explica Alber Arroyo Caicedo “la tonga es la forma como nos dividimos el monte cuando lo vamos a rozar. En otras palabras, organizamos una rocería de maíz y definimos el terreno. Pueden ser entre 15 o 20 hombres, los cuales nos dividimos en dos grupos: por un lado van diez, por el otro van los otros diez. A esa división del terreno se le llama Tonga”. El líder comunitario explica de forma detallada el proceso de la rocería y sus participantes: “Primeramente, trazamos un pedazo de terreno y vamos a rozar esa tonga. La tonga tiene unos ‘hijos’ que se llaman barrancas. Entonces, dentro del grupo que lleva la primera tonga hay un cortador, quién es la persona que va liderando el trazo del monte y va marcando cuál es el monte que se va a rozar. Detrás del cortador van otras personas que se llaman los barranqueros, que son los que van ampliando y rozando todo el terreno marcado. Luego vienen atrás los pechetongueros, recogiendo todo lo que los otros van dejando” (Ver figura 5).

**Figura 4.** *Distribución de Roles en la Minga de Rocería*



*Fuente:* Dumar Mina Arroyo, docente vereda San José (2022)

En su tesis de maestría, Caicedo (2010) expresa la esencia de la Minga de rocería, a través de un pintoresco relato descriptivo que se reproduce a continuación para dar mayor claridad a esta manifestación:

Esta actividad se da como una forma de enfrentar las dificultades y peligros propios del trabajo, como son: el corte y caída de árboles necesarios para la zocola, picaduras de culebras y bichos venenosos, raspaduras con uña de gato o enredadora, “ensanjonamientos” y/o accidentes inherentes al uso de herramientas corto punzantes empleadas en estas labores. Una tonga es más que el simple hecho de deshierbar. No solamente deja ver el trabajo solidario y colectivo, es también, un espacio de encuentro donde se comparte bebidas, fiambres (comidas), chistes y anécdotas de la cotidianidad, mientras se logra el duro trabajo de la rocería, con el fin de producir alimentos de pancoger para el auto sustento.

Así como cada grupo, cada cosa de este planeta tiene una función, en la rocería también cada miembro (peón) al interior del grupo tiene las propias: el “cortador”, que es la persona que va por el perímetro del terreno rozando monte, su función es llevar la tonga derecha para no pasarse la guardarraya o límite del terreno. Los del pecho de tonga, llamado “pechetongueros”, de acuerdo a su función, son los encargados de ir dejando “hijos” –

especie de “islotos” de montes sin rozar— para que el grueso de sus demás compañeros, es decir, los “picadores” eliminen estas “islas de monte” picando –rozando a ras de piso– el monte o “maleza”. En la tonga también se presentan competencias entre la “peonada” para determinar quién es el más práctico y experto en la rocería.

A veces se da el caso, en el cual no se da la coordinación entre el grupo. Particularmente, uno de los grupos se va quedando rezagado en su función, por lo que los otros intentan darle la “vuelta”, es decir, irse cada uno con su tonga, rodearlos y dejarles un enorme “hijo” a los rezagados, para luego sentarse a tomar guarapo y balaquear – ironizar– con los que se quedaron. Al ritmo de guarapo, viche, atollao, se experimenta en grado sumo gran nivel de sincronización, tanto que los propios animales de monte, se ven sorprendidos por el grupo en general, los cuales huyen, despavoridos para caer en ocasiones bajo los machetes de los “pechetongueros” y ser degustados en una gran comida al final de la jornada. Cuando los “pechetongueros” terminan un “hijo”, se logra tal nivel de coordinación y sincronización que “cortadores”, “picadores” y “pechetongueros” generan frenesí de zumbidos de machete, olores característicos de la clorofila y los agudos y fuertes gritos y alaridos que dan valentía y coraje al grupo en general: ¡uha!, ¡uha!, ¡uha!, ¡dhruub! ¡carajo! (p.28).

De acuerdo con el punto de vista de Graciano Caicedo, líder comunitario y gestor cultural, la rocería tiene un papel de mucha importancia dentro de la cultura en el territorio, ya que, como práctica utilitaria, sirve para limpiar o desmontar un terreno y sembrar el maíz, la papachina, el banano, el pancoger y otros productos; lo que *“asegura la autonomía alimentaria”*. Así, se hace rocería en los montes, o sea, en los terrenos donde se cultiva. Sin embargo, esta actividad comunitaria trasciende también a la espiritualidad. En sus palabras, se trata de rozar *“el cementerio, confirmar que no estamos solos y que trascendemos, por eso es tan importante”*.

En ese sentido, las festividades religiosas están muy relacionadas con este tipo de manifestaciones. En el marco de lo religioso, las comunidades tienen dos tipos de fiestas tradicionales: las que se celebran y las que se guardan. Las primeras integran toda una programación o ritual que comprende arrullos o cantos toda la noche en la iglesia, procesión, arreglo y decoración de calles, entre otros. Un ejemplo son la navidad, las patronales como San Antonio, la Virgen del Carmen, Los Reyes, entre otros. Y es a través de mingas como preparan estas fiestas religiosas. Las segundas, por su parte, suponen un día de descanso en el que se guarda

el silencio y la solemnidad y se aprovecha para compartir. Algunas de ellas son: el día de la Cruz, Todos los Santos, Semana Santa y otras. El gestor cultural explica que en Yurumanguí se hace rocería de los cementerios los días previos al 3 de mayo, día de la Santa Cruz y al 1 de noviembre, que es la fiesta de las Ánimas Benditas. Cabe anotar, que este tipo de rocería es muy diferente a las de maíz, pues esta alberga mucha espiritualidad, respeto y silencio. Es, por tanto, un espacio para compartir y relacionarse con los que han partido al territorio espiritual, pero que continúan en la comunidad a través de sus memorias.

#### **7.1.4. La barrición: Minga de recreación**

*“¡A la barrición mi gente! ¡A barré... a barré, todo mundo a la playa, vamo'a barré el charco de Cristobalina, mi gente!”*

*Manuel Santo Riascos Caicedo (pescador de camarones)*



De acuerdo con información obtenida a partir del diario de campo y entrevistas a profundidad, la barrición es una práctica de pesca artesanal colectiva, de corte recreativo y de consumo doméstico, que se realiza en temporadas de verano. En esta práctica se utilizan mallas de gran tamaño, para garantizar la preservación del recurso ictiológico y se desarrolla en espacios de uso como charcos y playas. Las mallas son instaladas en un lugar específico del charco y se van arrastrando hacia la playa. En esta actividad participa toda la comunidad: niños, adultos, jóvenes y ancianos. Durante la práctica se puede llegar a capturar especies como sábalos, mojarra entre otras. La barrición es una actividad en la que se requiere capacidad de convocatoria y por lo general son hechas por los sabedores o personas de mayor experiencia y con cierto nivel de autoridad tradicional en la comunidad (Ver imagen 4).



**Imagen 4** Barrición en la Vereda San Antonio



*Nota:* Participación de estudiantes en una minga de barrición en la vereda San Antonio. Fuente: Graciano Caicedo (2019).

Un hecho importante que se debe resaltar es que esta actividad se practicaba desde antaño, pero por un tiempo de aproximadamente 15 años estuvo cancelada. Manuel Santo entre risas contó: *“Hubo muchachos que decían vamos a barrer, mamá hay que llevar la escoba para barrer, porque creían que íbamos a barrer basura, entonces querían llevar una escoba”*. No sabían qué era esa práctica. Así que, Nicolás, líder de la comunidad y catequista de la iglesia católica, según aseguró Manuel, recuperó la barrición porque se había perdido a causa de múltiples conflictos que se presentaban a la hora de repartir los pescados.

Según explicó Manuel Santo, cuando aquel líder ya fallecido, decidió recuperar esta práctica junto con otros, hizo la convocatoria a los docentes para que fueran ellos quienes hicieran la distribución. Desde ese momento dejó de presentarse peleas y conflictos. En este detalle es importante considerar que la autoridad y buen nombre del docente era similar a la de los viejos o sabedores resolutores de conflictos. La cuestión por destacar aquí es que tradicionalmente, la escuela, y en su nombre el maestro, ha sido aceptada y reconocida como una autoridad respetable tanto en sus significados como en la intervención que hace dentro de la comunidad (Este será un tema del que hablaremos de manera detallada en capítulos más adelante). De igual forma, en su relato, Manuel señaló: *“Cuando la gente empezó a pelearse por repartir los sábalo, los hombres hicieron una reunión, poco después que el finado Nicolás la levantó. En ese tiempo, me recuerdo que andaba la maestra Estacia, la hija del finao Tanico, y se encargaron las profesoras de repartir el sábalo, cogimos poco, pero alcanzó para todos los niños, jóvenes y a los adultos y viejos. También se les mandaba a los que estaban en la barriga, porque si la madre come, también come el niño. Todo era muy bonito, porque se le sacaba una porción a la iglesia. El hecho fue que para*

*todo el mundo alcanzó y no hubo error ese día. Y la gente se comportó porque estaban las mujeres y las profesoras y todo salió bonito”.*

Durante la etapa de recolección de información, surgieron historias de vida de personas de la comunidad de San Antonio, San José y Juntas. A través del diario de observación, se registró no sólo los datos específicos referidos a la Minga, sino que también se plasmó el sentimiento y la manera como afloraban las emociones al relatar hechos de antaño relacionadas con estas prácticas. Al detallar cada suceso emergía a flor de piel la alegría, el sentido de pertenencia y el inmenso amor que sienten por su comunidad y su cultura. Al narrar sus historias de vida respecto a las barriciones, Eddil Caicedo, rector y líder comunitario relató:

*“Cuando yo era niño, tenía tal vez unos nueve o diez años, veía cómo se hacían las barriciones. Las mañanas que amanecían soleadas y el río seco. De repente empezábamos a escuchar por las calles “¡A la barrición mi genteee! ¡A barrer...a barrer, todo mundo a la playa, vamo’ a barrer el charco de Cristobalina, mi gente!”. Era una dicha escuchar eso porque era una oportunidad de que mis hermanos y yo tiráramos nado toda la jornada. Éramos muy felices porque nos sentíamos importantes, ya que los mayores nos ponían la tarea de hacer bulla y nadar por el charco para que los peces se asustaran y fueran hacia la red. Yo veía que todo el pueblo iba a la barrición, gente vieja, joven, niños y hasta mujeres embarazadas, porque a los muchachitos en el vientre también les tocaba su parte de pescado. Cuando ya de joven y ahora de adulto yo me pongo a pensar que la barrición es una súper Minga porque uno aprende demasiado: el compartir, el meterse a un charco azul petróleo, que nadie lo nadaba solo, por miedo. Pero, al estar en la barrición y al ver tanta gente, a uno no le da miedo el charco y se metía en él, nos daba coraje. Uno le pierde el miedo. Por eso la Minga, en cierta forma, también permite que ante un trabajo o situación muy adversa o difícil y de mucho temor, si hacemos la Minga eso da coraje y da mayor fuerza para hacer la tarea”.*

Otra de las historias de vida, la narra Dalia Mina, promotora de salud y líder del colectivo de mujeres, quien refirió: *“Todavía tengo en mi memoria y recuerdo cuando se hacían las barriciones. Cuando el río seco, el agua clarita y los viejos y hasta los profesores convidaban a la barrición. La barrición es la respuesta a un problema que es la falta de pescado acá en la zona de río, porque a veces se demoraba para subir el pescado de mar. Entonces de eso, la gente aprovechaba el verano y se organizaba de un momento a otro la barrición. Simplemente alguien decía “¡joye!, por qué no hacemos una barrición aprovechando que el río está seco”. Entonces*

*inmediatamente se animaban los demás y en canoa o en lacha se iba la gente a barrer. Lo más bonito era ver esa cantidad de pescado que cogíamos y lo bonito era que a cada quien le tocaba así fuera de uno. A veces que se cogía poquito, se unía todo y se hacía un sancocho y a cada quien recibía su plato. Era más que todo de diversión y aprovechar para unirse y estar juntos compartiendo. Y hoy también se ve lo mismo, que la gente decide la barrición y aparece gasolina. La gente lleva comida, guarapo. Los que tienen la red llevan y si está medio dañada allá entre los que saben lo arreglamos. Y así se organiza todo y se suman los hombres, se suman las mujeres, los jóvenes, los muchachitos y hasta a los profesores les gusta ir. Y al final se hace esa gran Minga que es extremadamente maravillosa”.*

### **7.1.5. La Minga a través del cambio de mano**

*¡Compadre, tengo un rancho para clavar, a ver si cambiamos mano  
esta semana!*

*Rogelio Caicedo García*



Según el Diccionario Negro COCOCAUCA (2019):

La mano cambiada son prácticas productivas agrícolas en las familias negras, especialmente las rurales, han requerido del apoyo y trabajo colectivo para implementar con mayor eficacia la siembra de cultivos tradicionales. Para ello se recurre a miembros de la comunidad, utilizando las relaciones de compadrazgo, amistad y del tronco familiar. El cambio de mano, cuyo valor simbólico se calcula por el número de días, consiste en pagar o devolver con el mismo tiempo, el valor del trabajo realizado. Es decir, pagar el valor de la mano de obra con trabajo (párr.1).

Para los yurumanguireños, la mano cambiada es una actividad que se ha realizado desde tiempos antiguos en la mayoría de los pueblos del Pacífico colombiano y consiste en la realización de acuerdos entre particulares, en los que se realizan actividades de manera recíproca como reparación o construcción de viviendas, rocería de terrenos, entre otras. En este proceso no se pagan jornales, pues hay un mutualismo comunitario que beneficia a quienes se valen de ella. Esta es una actividad que ha ido perdiendo relevancia, puesto que bajo las dinámicas capitalistas que

cada vez toman más fuerza en el territorio, hoy se contratan “peones” con jornales para realizar estas actividades (Ver imagen5).

**Imagen 5** *Minga de Mano Cambiada entre Compadres*



*Nota.* Minga de cambio de mano para reparación de vivienda. Fuente: toma propia (2020).

Sin embargo, todavía hay algunos pobladores que observan y viven los beneficios de esta práctica comunitaria y en sus relatos cuentan para qué lo hacen y cómo lo desarrollan. Por ejemplo, en la siguiente participación, de labios del líder Albert Arroyo, se trata de destacar más que el valor monetario, la ganancia social: *“Como nosotros no somos una población capitalista, sino una población más de conservación de lo que tenemos, todavía hacemos uso de la mano cambiada, esa práctica donde yo te trabajo, tú me trabajas. Y damos a entender que no sólo la plata es la que vale, sino que se unen los corazones, las ideas y demás. Es esa hermandad del vecino, del hermano. De este modo, nos ayudamos a sacar la canoa, hacer una casa o rocería de terrenos. Es muy valioso hacer el trabajo de esa manera mingada, porque ahí lo único que prevalece es la unidad, el sentir por el vecino, por el otro. Y que todos somos hermanos y solos no podemos o nos queda muy duro y nos sale muy caro eso”*.

Al respecto, don Rogerio, de 91 años, respetable sabedor de la comunidad, refirió a través de un relato muy romántico, parte de sus vivencias en estas prácticas: *“Cuando yo me jovencíé trabajábamos muy bonito. Si yo voy a cambiar mano con uno en la rocería de maíz, somos diez personas, entonces hay que devolverle al otro los 10 días. Tan bonito era, pero teníamos que ver cómo usted trabajó bonito y así tengo yo que trabajarle también, que los trabajos sigan igual. Pero había gente que cuando uno le estaba trabajando el trabajo de él rendía y del de uno, cuando iba a ver no era lo mismo. Entonces así ya uno iba analizando a las personas y entonces yo no le trabajaba más. También recuerdo una Minga de ranchos, los ranchos es la casa donde vivimos*

*(pero la casa firme de uno es el cementerio). Pero bueno, uno cortaba la paja, que era hoja, uno cogía, molía el guarapito. Y venían la gente a la Minga. Unos se ponían a hacer maña, otros a trabajar firmemente y así uno estaba firmemente también, cuando le tocaba a ese hacer el trabajo, para que quedáramos igual”.*

En el relato de don Rogerio era evidente observar el sentido de reciprocidad y el deseo de devolver el bien y el cumplimiento de la palabra dada, valores sagrados desde los mismos ancestros. Y es que las comunidades negras del Pacífico colombiano funcionan como un todo y trabajan para seguirlo conservando porque es lo que les da la identidad cultural. No puede haber egoísmo, ni individualismo, sino que permanece la hermandad, el “*soy porque somos*”. Según la información recolectada a lo largo de las entrevistas y observaciones, los yurumanguireños están seguros de que es vital conservar todo ello. Y es que en la Minga está la impronta de estas comunidades. Detrás de cada tonga está la hermandad, la juntanza y la alegría. En últimas, toda la cultura tradicional en pleno: cómo se expresa, cómo se vive, cómo se siente (Ver imagen 6).

**Imagen 6** *Compadres Compartiendo la Minga de Rocería.*



*Nota.* Pechetonguero y regador compartiendo la Minga de rocería. Fuente: Graciano Caicedo, docente investigador (2022).

El estar juntos y colaborar, a partir de las prácticas colectivas permite ahondar en la cultura tradicional propia, donde se gestionan y resuelven conflictos, valorando el sentido de autoridad o de “mayoridad”. Toda la riqueza en interacciones relacionadas en las actividades asociadas a la Minga, confluyen en el currículo oculto, que nutre las experiencias de aprendizajes a través de la participación de la escuela en las prácticas de laboreo, de descaso, celebración de

fiestas y ritos tradicionales, formas de organización y gestión del conocimiento, el cuidado del territorio, de los cantos y músicas tradicionales, entre otros.

Desde esta perspectiva, la Minga, para las comunidades negras del Pacífico colombiano se configuran como procesos endógenos de socialización y formación a un colectivo que se autorregula, co-construye y educa asegurando la pervivencia de sus rasgos culturales, ubicando al sujeto en las esferas de su propia identidad y, finalmente, dejando unas bases sentadas para trascender hacia los límites del que es distinto, en el marco de la interculturalidad. Asimismo, los elementos destacados a lo largo de esta Tonga amplían el espectro, para comprender el impacto de la etnoeducación en el ámbito del aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales desde una práctica colectiva que es propia y que apunta de manera directa a la validación de algunas metodologías del siglo XXI. Todo ello como camino hacia la búsqueda incesante de modelos pedagógicos que promuevan el desarrollo de competencias transversales y de auténticos ambientes y experiencias de aprendizaje que permitan desarrollar en los alumnos la capacidad de diseñar y ejecutar proyectos y procesos comunitarios de apropiación en el ambiente abierto, sistémico y diverso de la familia-comunidad-escuela. Es precisamente el hecho de que sea una práctica ancestral que incorpora múltiples rasgos de modelos de enseñanza-aprendizaje basados en paradigmas epistemológicos como el socio-constructivismo y las teorías que sustentan la interacción social desarrollada por Lev Vygotsky, como se asegura la sostenibilidad de procesos etnoeducativos de largo aliento que garantiza la formación humana del alumno con una visión de lo colectivo y unas competencias específicas en los diferentes campos del saber, que finalmente, les brindará las herramientas para aportar a la construcción de sociedades más sensibles, justas e incluyentes.

## 7.2. Segunda Tonga: tipos de puente comunidad-escuela

*“El aporte a la etnoeducación está en todo. Ahí está el contenido: en el territorio, en la espiritualidad, en las temporalidades, en el arte, en la gente y en las músicas. Eso debe ser conectado con la escuela”.*

*Graciano Caicedo Arroyo, líder y gestor cultural*

### 7.2.1. Puentear desde la escuela las fortalezas de la comunidad.

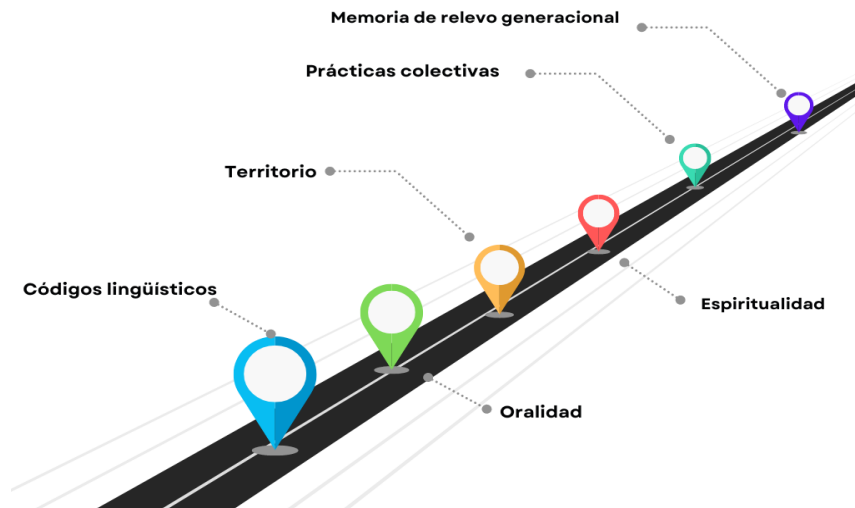
Si acudimos a la definición del término “puente”, en el campo de la electricidad, es una “conexión con la que se establece la continuidad de un circuito eléctrico interrumpido” Real Academia Española (2021). Desde la arquitectura, hace alusión a una “construcción de piedra, ladrillo, madera, hierro, hormigón, etc., que se construye y forma sobre los ríos, fosos y otros sitios, para poder pasarlos” (Real Academia Española, 2021 párr. 3). Estos dos conceptos son necesarios para metaforizar la unión entre la comunidad y la escuela, para aprovechar la riqueza de los dos entes y encauzarla hacia la construcción de un currículo pertinente e innovador que asegure una educación contextualizada.

En el entorno comunitario se evidencia el papel de la Minga como puente entre la comunidad y la escuela, rescatando los aportes que conectan y facilitan la obtención de aprendizajes en los estudiantes, a través de las habilidades socioemocionales. Con estos puentes se une lo que territorial o geográficamente está separado.

Se trata de conectar dos orillas que tradicionalmente están aisladas, no obstante, ese elemento que separa, en este caso el río que distancia las veredas, las edades entre el niño y el sabedor, entre otros, se configura como una riqueza que agrega valor a la experiencia educativa. Así lo hace ver María Enis García, docente de primaria al afirmar que *“en la Minga se resuelven los conflictos, se conversa, se suavizan los enojos. Uno se libera de rencores y le resta importancia al asunto. El saber que estamos juntos haciendo algo benéfico para todos nos aleja de malos sentimientos y nos hace olvidar las ofensas que nos hizo el compañero”.*

Puentear la comunidad y la escuela es mantener vivas las premisas y la autonomía, es sostener los presupuestos sociales y comunitarios, es favorecer las habilidades socioemocionales, es cimentar procesos identitarios de aprendizaje en contexto. (Ver figura 9).

**Figura 5** Puentes entre Comunidad y Escuela



*Fuente: elaboración propia (2022)*

Ahora bien, la existencia de los puentes que enlazan a estas dos orillas, como se muestra en la ilustración anterior, asegura la permanencia de costumbres sanas que se relacionan directamente con el aspecto emocional, por lo cual es de suma importancia sea llevado a los ambientes de aprendizaje. En efecto, estos puentes que en adelante describiremos, son grandes generadores de oportunidades de formación y resultan indispensables para que el estudiante se desarrolle integralmente, de ahí que son claves a la hora de promover y forjar una convivencia armónica que se relaciona con el perfil de estudiante que la comunidad, por mandatos de asamblea, ha definido.

### **Puentes:**

#### ***Códigos lingüísticos:***

Este puente se ve representado en las distintas formas como las personas de la comunidad se comunican, dando cabida a la sistematización de saberes, como una de las prácticas asociadas a la oralidad que favorece el transporte de contenidos autóctonos y que han surgido a partir de las vivencias, por tanto, no han sido sancionadas por las esferas predominantes de la sociedad. Tal es el caso de aquellos espacios donde se “camina la palabra” y se estrechan lazos que hacen posible la unidad, la empatía y la solidaridad. Algunos de estos espacios son los mentideros, las ramadas, los sentaderos, que se constituyen como espacios físicos donde la gente se reúne a charlar, utilizando unos códigos propios que desde la oralidad como recurso universal de supervivencia siguen marcando la identidad cultural y lingüística de manera muy singular. Tal es el caso de “la



palabra empeñada”, que se configura como promesas inamovibles, que se hacen evidentes en las actividades colectivas como la manocambiada. Es importante acotar, que este tipo de acciones fortalecen la confianza tanto en sí mismo como en el otro, pues desde niños, los estudiantes se encuentran rodeados por lazos robustos de valoración de la palabra, con todo lo que implica en el marco de la cultura. El ser humano se integra a la cultura por imitación, es así como se adquiere el lenguaje, y con éste, los códigos lingüísticos que en la formación son coyunturales. El proceso de adquisición de aprendizajes, habilidades y potenciación de talentos se basa en la autoconfianza que se nutre día a día con lo que el estudiante escucha y observa a su alrededor. Bien lo expresa Eddil Caicedo, rector de la institución cuando afirma: *“los muchachos ven cómo la comunidad toma decisiones para enfrentarse a un problema y ellos lo imitan en el aula de clase”*. Esto demuestra la manera en que la confianza generada a partir de la comunicación y su dinamismo cotidiano es el punto de partida para generar aprendizajes significativos. Tal y como Goleman (1995) lo señala, la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer las emociones, tanto propias como de los demás y tener la capacidad de gestionarlas de manera adecuada.

Dicho lo anterior, es evidente que, en la comunidad esta capacidad de gestión de las emociones a través de la palabra ha permitido generar resiliencia y adaptabilidad a los cambios para enfrentar flagelos como el conflicto armado por el que han transitado estos pueblos en las últimas décadas. La escuela, al puentearse con la comunidad, abre caminos hacia la adaptabilidad de procesos comunicativos autóctonos que permita alcanzar las metas formativas a partir de resignificar lo propio.

### ***La oralidad***

La oralidad como mecanismo de conservación de la cultura en pueblos del Pacífico colombiano se ha destacado principalmente por las narrativas relacionadas con los relatos en los que salen a relucir diferentes géneros de tradiciones orales como: los cuentos, la poesía popular, las décimas, retahílas, adivinanzas, los cantos y músicas tradicionales como los chigualos y alabaos. Estos dos últimos como composiciones musicales que son utilizadas en los rituales de muerte, empleados para acompañar al alma en su tránsito desde el mundo material al espiritual. Las distintas situaciones comunicativas privilegian, se dinamizan y se fundamentan sobre todo en el lenguaje oral o verbal característico de las culturas orales. Hay en la oralidad una riqueza por descubrir en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que se configura como un

importante recurso que puentea a la comunidad y a la escuela. Este puente une las funcionalidades de los dos entes de manera perfecta, al compartir intereses de formación y conservación de la cultura para fortalecer la identidad. Al respecto, Murillo (2012) describe las características principales de la oralidad que se fundamentan como ejes principales del puente comunidad-escuela:

Entre las características fundamentales de la oralidad encontramos sus rasgos de informalidad, de irregularidad; la inexistencia de canales obligatorios para la transmisión los contenidos dominantes, la capacidad de apropiación individual y colectiva de los materiales transmitidos, lo que redundo en la libertad de formas y contenidos, a pesar de que estos obedecen a ciertos factores que han de ser cumplidos. (p.81).

Todo lo anterior nos confirma que tanto el contenido como la forma en que se transmite la cultura, dependen, no solamente de la relación y la interacción entre el emisor y el receptor, sino también en el tipo de enseñanzas morales en las que se respaldan estos relatos. Este hecho, expone los hilos con los que se puede conectar las experiencias pedagógicas para conservar la riqueza oral mediante la inmortalización de la misma a través de la escritura, que sería el aporte que la escuela haría en el proceso. Así lo refiere Faustina Asprilla, docente de básica primaria, cuando menciona: *“en actividades extra-clase hacemos fogatas, sobre todo cuando las noches son estrelladas y la luna hace su aparición. Vienen los mayores y los niños para contar sus mejores historias. Este compartir lleva un sentido muy bonito, porque los niños son educados con valores muy potentes como el sentido de la unidad y además las historias, anécdotas y además relatos que cuentan dejan moralejas muy positivas y que como docente aprovecho para retomar en clase de producción textual”*. De igual manera, Nayibe Mina, docente de lenguaje de básica secundaria y media, señaló que *“a los estudiantes se les facilita producir textos escritos a partir de historias reales y he notado que casi siempre se refieren a relatos que evidencian la unidad, y el sentido de seguridad que sienten en la comunidad. Por mi parte, trato también de que conozcan las vivencias de otras culturas a través de historias y que puedan hacer contrastes entre la cultura propia y la foránea. Así evitamos que se queden encerrados solos en su mundo comunitario, sino que se extiendan lazos hacia la interculturalidad y el mundo global”*.

Dicho lo anterior, este puente entre la comunidad y la escuela se fundamenta bajo la premisa de que la oralidad es el punto de partida y de llegada a la hora de sistematizar la memoria

ancestral desde la escuela. Ello permitirá retomar valores, principios y saberes desde las experiencias pedagógicas en tanto que potencian el trabajo socioemocional como vehículo para generar ambientes de aprendizaje completamente abiertos, dinámicos y efectivos para responder con los retos educativos que se presentan en el mundo actual.

### ***Territorio***

Hablar de territorio, de manera general, es acudir a las diferentes concepciones que la comunidad tiene de este. Sin duda, el territorio va más allá de los espacios físicos; abarca toda la urdimbre de las vivencias cotidianas que rondan la vida comunitaria. En el territorio se manifiesta en pleno la cultura y se relaciona como un sistema perfecto de interacciones entre hombre-naturaleza. De igual forma, se establece que esta interacción se sustenta también desde las creencias, a través de los mitos y leyendas que tienen lugar en muchos de estos escenarios como la playa, el río, el monte, los charcos, la montaña, las quebradas, entre otros.

No obstante, en este punto, se abordará el territorio como puente, que conecta a la escuela de manera directa desde los distintos espacios físicos con que dispone. Es así, que la escuela se funde en la comunidad y las aulas dejan de ser las cuatro paredes exclusivas, para abrirse, hacia los espacios de uso naturales y ver en la realidad la aplicabilidad de los aprendizajes disciplinares; esto, para promover y despertar los saberes previos presentes en la memoria a largo plazo de los estudiantes (Ver imagen).

**Imagen 7.** *Aprovechamiento de Espacios Físicos Comunitarios para el Aprendizaje.*



*Nota.* Niños de la vereda Primavera desarrollando actividades de clase en espacios físicos de la vereda. Fuente: Archivo fotográfico de la docente Faustina Sinisterra (2019).

Tal y como se describió en las experiencias pedagógicas de la pesca, el territorio se convierte en el ambiente de aprendizaje por excelencia, y actúa como laboratorio de la escuela, donde además de ser el escenario propicio para indagar, observar, crear, colaborar y demás, permite aplicar de forma vivencial los aprendizajes, habilidades y competencias inmersas en el currículo.

El territorio entonces se constituye en el espacio que se manifiesta en un currículo abierto donde los docentes hacen parte del soporte y guía de los educandos, pues los sabedores, médicos tradicionales, pescadores, líderes y demás, son mentores directos de los estudiantes que son mentoreados por sus mayores. El docente, por su parte, asume los roles de orientador de las interacciones entre el estudiante y su entorno territorial. Se convierte en investigador al ser totalmente consciente del proceso e ir monitoreando y registrando los hallazgos que le permitan ir midiendo los avances individuales desde la cooperación. En últimas, acompaña y valora el proceso para que tanto los saberes ancestrales como los disciplinares confluyen, dando como resultado el desarrollo de competencias desde lo cognitivo, lo experimental y lo actitudinal.

Para comprender con mayor profundidad el puente de Territorio, es necesario describir los espacios de uso naturales que sirven de escenario para las prácticas pedagógicas y así comprender las dinámicas territoriales y visionar todas las oportunidades presentes a la hora de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada etnoeducativa. Para ello, se acude al documento de caracterización de la UARIV (Unidad de Atención y Reparación a las Víctimas del conflicto armado), donde se plantea de manera sucinta que las prácticas ancestrales van de acuerdo al uso del territorio, donde la zonificación es ecológica y se aprovecha a través de una lógica longitudinal y transversal (Consejo Comunitario del Río Yurumanguí) (Ver tabla 2).

**Tabla 2.** *Espacios de Uso Naturales en la Cuenca del Río Yurumanguí*

Espacios de uso naturales	
Espacio	Usos
Loma	<b>Agricultura:</b> papachina, banano, plátano, piña, yuca <b>Corte de madera:</b> uva, peinemono, garza, guinde, cedro.
Pampa o llano	Plantas medicinales, ornamentales y alimenticias, siembra de árboles frutales.
Quebrada	<b>Artesanías:</b> Bejucos (lianas) recolectado por los hombres, pero trabajado por las mujeres. <b>Recolección en el Bosque:</b> plantas medicinales, generalmente realizada en su mayoría por hombres y un poco las mujeres.
Río	<b>Pesca:</b> sardina, camarón de río, mojarra, mosongá. <b>Transporte:</b> vía de acceso a la mayor parte del territorio.
Firme	<b>Acabado de la madera:</b> para canoas y canaletes, estos se comparten y se venden. <b>Cría de animales:</b> gallinas y cerdos; se venden, se consumen y se intercambian. <b>Azoteas:</b> para plantas medicinales que se comparten en gran medida. <b>Artesanías:</b> como canastos, sombreros, abanicos, entre otros, los cuales son muy compartidos.
Manglar	<b>Corte de madera:</b> mangle rojo, mangle blanco y nato. <b>Captura de especies animales:</b> iguana y cangrejo.
Montaña	<b>Extracción de maderas:</b> se aprovechan para la elaboración de canoas, canaletes y lanchas entre otros y madera para fines comerciales que generalmente son trabajadas en el aserrío. Se aprovecha especies como: tangare, machare, marío, chanul, jigumarillo, paloblanco, guayacán... <b>Artesanías:</b> material para elaborar elementos ornamentales y domésticos: chokolatillo, guaré, vena, matamba, tetera, mispesilla. <b>Cacería:</b> zorra, guatín, venado, cuzumbí, ardilla, etc

	<b>Plantas medicinales silvestres:</b> amargoandrés, atajasangre, bejuco sangre y raicilla.
<b>Charco</b>	<b>Pesca:</b> Se hace pesca recreativa y con fines domésticos de manera colectiva a través de la práctica llamada barrición. Se obtiene peces como sábalo, mojarra y otros.
<b>Islas</b>	<b>Agricultura:</b> espacios de uso para la agricultura por su alto nivel de materia orgánica y siembra de especies frutales. <b>Medicina:</b> recolección de material usado para la medicina tradicional como bejuco y plantas silvestres.
<b>Esteros</b>	<b>Captura de especies animales:</b> iguana, cangrejo y jaiba.
<b>Playas del mar</b>	<b>Pesca:</b> Usadas para la pesca de mar. Lugar para extender las redes y hacer reparaciones de las mismas.
<b>Playas del río</b>	<b>Artesanías:</b> se utiliza para secado de productos orgánicos para su tratamiento y posterior uso. También es común subir las lanchas o canoas para calafatearlas o repararlas. <b>Recreación:</b> lugares que son muy usados, sobre todo, por la población de niños y jóvenes con fines recreativos.
<b>Rastrojo</b>	<b>Agricultura:</b> Cultivos de papachina, maíz, plátano, plantas alimenticias, árboles frutales: coco, granadilla, naranja.
<b>Guandal o naidizal</b>	<b>Artesanías:</b> Material para artesanías: palma quitasol. <b>Corte de madera:</b> sebilló.

Fuente: tomado del documento de caracterización de sujeto de reparación colectiva (Consejo Comunitario del Río Yurumanguí 2020.)

Un punto a resaltar es que, las actividades productivas se desarrollan de acuerdo con las temporalidades y los ciclos naturales de luna-menguante, puja-quebra, verano-invierno y fiestas culturales – nacimientos y duelos (Consejo Comunitario del Río Yurumanguí, 2020). El considerar todo lo que la comunidad tiene en cuenta en el desarrollo de las distintas prácticas, permiten obtener los recursos que se constituyen como materia prima en las experiencias de aprendizaje, ya que se unifican conocimientos y saberes que el estudiante conoce y que reafirma desde un enfoque más universal.

### *Memorias de relevo generacional*

La memoria para la mayoría de los pueblos del Pacífico medio colombiano se conforma a partir de los constantes relatos de hechos que han ocurrido en el pasado con importancia colectiva, pero que además se construye en el presente y se activa cada vez con mayores elementos para dar sentido al presente y ser usada como mecanismo de resistencia y resiliencia. En este punto, abordaremos la memoria desde el relevo generacional, el cual es un puente entre la comunidad y la escuela para anclar el aprendizaje a procesos profundos de la cultura propia y dar sentido a lo que se aprende.



Si consultamos el concepto de memoria, desde lo colectivo, o memorias, como lo defienden algunos autores, Mancillas (2014) encontramos que “la memoria colectiva no implica nada más la

constitución de identidades estables y sólidas, sino la coexistencia de múltiples versiones de pasado que ayudan a redefinir constantemente la identidad a partir de las necesidades del presente” (p.47).

De la misma manera, señalan los autores que:

Los grupos se disputan los distintos espacios en los que conviven a través de la memoria colectiva; ya sea la dinámica entre pequeños grupos o la nación como espacio de identidades diversas. Unos buscan conquistarla a través de la construcción histórica del futuro. Otros llevan consigo la interpretación del pasado. (...) La construcción de una memoria representa el esfuerzo de un grupo por darle un sentido histórico al presente (p. 129).

Desde la perspectiva anterior, puentear la comunidad y la escuela desde la memoria de relevo generacional es fijar la atención, no sólo en hechos pasados como lo establece la historia, sino que se relaciona más con elaborar verdades renovables y activas de modo que se permita la conversa, la reflexión, la resignificación, valoración y el diálogo permanente en torno a sus contenidos. Así lo concibe Halbwachs (1995) “el recuerdo es en gran medida una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados prestados al presente” (p. 210).

Para Graciano Caicedo, líder comunitario y gestor cultural, la memoria en torno al relevo generacional, *“pasa en nuestro territorio a través del aconsejamiento, por la forma de contar la experiencia de nuestros mayores hacia las nuevas juventudes. A través de la memoria se da la transmisión de saberes y valores culturales como el trabajo honrado, la palabra empeñada, el valor de la vida, la fuerza y la juntanza”*. Con este concepto que mana desde lo más profundo de las comunidades, el puente de la memoria como relevo generacional se configura como uno de los principales pilares que sustentan y respaldan el proceso etnoeducativo. El que la escuela desde su estructura facilita la incorporación de la memoria a su cotidianidad formativa, apalanca un sinnúmero de procesos de construcción de aprendizajes, identidad, valores y práctica de saberes relacionados con la convivencia, factor que, en otros escenarios escolares externos al territorio, resulta ser todo un desafío que ha sido difícil de abordar (Ver imagen 8).

**Imagen 8.** Memoria de Relevo Generacional en la Música en la Vereda Juntas.



Nota. Sabedores músicos de la vereda Juntas y niño de 3 años con talento en percusión.  
Fuente: archivo de la docente Faustina Sinisterra (2021).

### ***Espiritualidad***

El tema de espiritualidad, que no es religiosidad, es un aspecto que estas comunidades tienen implícitas en su ser. Se lleva la espiritualidad cuando se hace Minga en las barriciones, donde la gente se congrega con el pretexto de la pesca, para la diversión, al compartir, al recrearse con el otro. En ocasiones la Minga adquiere el matiz de rocería, de cambio de mano o de pesca comunitaria, otras tantas de temas de soberanía alimentaria, incluso entran en juego los muertos, con quienes se sostiene el lazo cada 3 de mayo en la rocería del cementerio; todo un ritual que conecta al mundo físico y al espiritual. Todo está mediado por ese sentido de reciprocidad, de apoyo al otro, de unidad, de un NO rotundo al egoísmo, sino que se proyecta como un todo en constante construcción conjunta.

Es así como, en la etapa de recolección de información a través de las entrevistas semiestructuradas, Manuel García señaló: *“es que la rocería del maíz no se puede dejar, porque ¿no ve usted que esa es la leche de María?, es la leche que mamó Jesús, por eso no lo podemos dejar”*. Esta concepción sobre la conservación de la práctica evidencia la carga espiritual que estas comunidades le imprimen a su cosmovisión



y accionar cotidiano. Es un puente que la escuela debe aprovechar para cimentar los valores y principios morales para forjar también la convivencia pacífica en los estudiantes (Ver imagen 9).

**Imagen 9.** *Estudiantes Arrullando en la Fiesta de San Antonio en la Iglesia*



Nota. Participación de estudiantes en realización de fiestas religiosas.  
Fuente: Graciano Caicedo (2017).

Para profundizar en el campo espiritual de la comunidad objeto de estudio, es necesario hablar de la espiritualidad que se constituyó desde la diáspora africana en Colombia, a la cual Hinojosa (2010) se refiere como:

Una forma bonita de contar historias, de acercar los símbolos, los usos y costumbres de unos pobladores ancestrales que durante años han vivido en una profunda relación con la selva, [con el monte, con el mar] y con el río; relaciones que no solo están dadas por el utilitarismo de la riqueza biodiversa del territorio, del recurso del río y la selva para la movilidad, sino que se han ido tejiendo a lo largo del tiempo relaciones familiares con la “madre tierra”, son lazos espirituales que denotan una estrecha e íntima comunión con un sistema de vida, “los espíritus que habitan en la selva para cuidarla”, relación donde no es el ser humano el que sabe y enseña, sino es la selva y el río, quienes tienen el saber tradicional y lo comparten cotidianamente, generosamente, diversamente (p.11).

Es necesario destacar en este punto un espacio físico que se conecta con el mundo espiritual religioso y es el escenario eclesial, utilizado tradicionalmente para cimentar principios y valores cristianos que convergen con los que la comunidad ha impulsado en sus renacientes. Así lo expresa el rector de la institución educativa cuando le recomienda a sus docentes lo siguiente: “Había



*algunos docentes que eran muy buenos aportando al trabajo comunitario, pero no iban a la iglesia. Entonces los animé a asistir de vez en cuando, con fines pedagógicos, porque los estudiantes así mismo se motivan a asistir. En últimas, los maestros somos vistos como un modelo”.*

Observar la manera como los lugareños le otorgan un lugar especial a la espiritualidad nos lleva a descubrir numerosas formas y estrategias pedagógicas que enlacen estas concepciones con las plasmadas en el currículo escolar. Todo lo cual deberá estar avalado por la comunidad con sus conocedores y sabedores, bajo la lupa del docente como mediador de procesos educativos.

### ***Las prácticas colectivas***

Las comunidades negras funcionan como un todo y trabajan para seguirlo conservando porque es lo que les da la identidad cultural. No puede haber egoísmo, ni individualismo, sino que permanece el “*soy porque somos*”, creen y están seguros de que es vital conservar todo ello. Y es que en la Minga está el alma de las comunidades. Detrás de cada tonga la cultura tradicional en pleno, cómo se expresa, cómo se vive, cómo se siente. El estar juntos y colaborar ha aportado en la pervivencia de estas comunidades y se ha confirmado como mecanismos de resistencia a conflictos externos y de mayor envergadura. El explorar todo este gran mundo que es la cultura tradicional, la cultura propia, a través de sus espacios, a través de la gente, la “juntanza”, la conversa, el diálogo, resolver conflictos, el sentido de autoridad o de “mayoridad”, de experiencia, el cuidado del cuerpo. Todo ello se relaciona y está mediado por las prácticas colectivas. Tal y como Delio Mina, líder comunitario, lo manifiesta “*las prácticas de laboreo, de descaso, celebración de fiestas tradicionales, el cuidado del territorio, de nuestros charcos, nuestros cantos, músicas tradicionales, eso es una sola unidad que se expresa de múltiples maneras y las prácticas colectivas como las mingas llevan esa esencia*”.

Lo anterior nos sitúa en el escenario propicio para fortalecer las riquezas culturales que se encuentran presentes en la Minga y que puentea a la comunidad y la escuela de manera natural y directa. Estas actividades autóctonas consolidan principios y valores como la unidad, el trabajo honrado, el valor de la palabra empeñada, la sensibilidad y el sentido de lo colectivo. Todas estas premisas dan robustez a las bases que sostienen la cultura y favorecen los mecanismos de autoprotección del acervo cultural.

***La comunidad es diversa, la escuela respalda y fortalece la diferencia.***

La escuela es el principal espacio formativo, de interacción y en general de socialización del individuo. En ella se construyen bases sólidas de sus subjetividades como persona a través de sus imaginarios y realidades particulares, además de los rasgos de la personalidad y conducta en su vida de estudiante. Los docentes, principalmente los de comunidades rurales, quienes conviven en comunidades pequeñas con sus estudiantes, juegan un rol decisivo y trascendental al definirse como modelos tanto en el ambiente escolar como en el comunitario. Desde lo que se concibe como comunidad-escuela, se manifiesta como un escenario que posibilita tanto la gestión de aula, como el espacio por excelencia para aprender a experimentar la paz e ir construyendo ambientes sanos y armónicos en la sociedad. En este apartado se deja sentado que las habilidades socioemocionales desde las tradiciones y formas de organización ancestral, se incide en la gestión de los ambientes armónicos, considerando factores importantes como las relaciones interpersonales, el clima escolar, la resolución de conflictos y la cultura de paz entre docentes, estudiantes, padres de familia y los diferentes actores de la comunidad.

A lo largo de esta investigación se logró indagar la manera en que la Minga como práctica autóctona colectiva se conecta y cómo aporta a la adquisición de aprendizajes a partir de la etnoeducación. Unos de los hallazgos más significativos es que las costumbres, saberes y valores tradicionales presentes en esta práctica colectiva propician la adquisición de aprendizajes para la vida. A través del instrumento de observación participante se pudo observar que cada integrante de la comunidad desde su rol, talentos, experiencia y particularidades individuales durante la actividad, propicia el fomento de ciertos aprendizajes relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales desde sus propios códigos, creencias y ritos ancestrales.

Para Enelia Castro, catequista y docente, *“en el desarrollo de la Minga priman el compartir, el aprender del otro, se enseña la buena convivencia y el llevarse bien con los semejantes. Uno aprende muchas cosas al ver a sus mayores hacer algo y sobre todo el respeto que infunden y el tema de cómo comparten la Minga en la formación de los educandos”*. De la misma manera, en el ambiente se resalta la importancia suma que se le da al proceso de tramitar los conflictos de manera consensuada. Igualmente, la valoración de la juntanza, la solidaridad, el paisanaje y otros valores tradicionales que han jugado un papel trascendental en los mecanismos de resistencia ante diferentes flagelos como el conflicto armado y amenazas al territorio de tipo externo.

### 7.3. Tercera Tonga: la Minga: de la comunidad a la escuela a través del aprendizaje

*“Todos aprenden del tiempo presente, de la acción de la Minga. Todos enseñan, todos cooperan. Se eliminan las barreras de superioridad y crece la autoconfianza y el sentido de la colectividad”.*  
Eddil Caicedo, rector de la institución educativa



Una vez que se ha observado la relación entre la comunidad y la escuela a partir de la etnoeducación, es pertinente analizar los aportes pedagógicos y formativos de la Minga a los ambientes y experiencias de aprendizaje. En adelante llamaremos Minga de Aprendizaje a estas experiencias, un término que surgió desde los talleres de discusión con los docentes, para referirnos a las clases. En consecuencia, se trata de aprovechar cada recurso, cada experiencia, cada saber autóctono para construir aprendizajes desde el entorno y desarrollar habilidades que fundamenten la formación de ciudadanos en conocimientos y valores humanos, donde accedan a los elementos que les permita transformar sus realidades teniendo como marco el trabajo cooperativo, no solo en los estudiantes, sino también entre docentes, padres de familia y comunidad. Así entonces, el desarrollo de esta Tonga se enfoca en los hallazgos que resultaron a partir de la interacción con los docentes, estudiantes, sabedores y comunidad en general que participaron en el desarrollo de esta investigación y en plantear a través de analogías, la relación estrecha entre estas formas de organización y los elementos aplicables al aula. La semejanza entre estos ambientes permite dar cuenta de reales modelos de educación propia o etnoeducativos.

Dentro de este marco, la etnoeducación supone utilizar los saberes, experiencias y diversos recursos de la cultura para combinarlos con modelos pedagógicos y metodologías del siglo XXI para favorecer el desarrollo de todo tipo de competencias que se conviertan en las herramientas para que los estudiantes construyan sus propios proyectos de vida y que aporten de manera decidida con las nuevas sociedades a partir de la valoración de su propia identidad hasta la capacidad de interactuar y relacionarse de manera armónica con otras culturas. De acuerdo con lo anterior, Eddil Caicedo, rector de la institución educativa objeto de estudio, señaló: *“si el maestro participa en la Minga, automáticamente los muchachos se interesen aún más y obviamente, eso genera unos aprendizajes entre todos. Participan los docentes, padres de familia, estudiantes,*

*sabedores y autoridades comunitarias. Se genera un interaprendizaje y un transaprendizaje. Todos aprenden del tiempo presente, de la acción de la Minga. Todos, enseñan. La idea es que nuestros muchachos aprendan bien para que se rompa con cordones prolongados de pobreza en nuestras comunidades*". Esto concuerda con una de las tantas frases valiosas de la obra de Freire (1980) "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (p. 39).

Cabe acotar, que sí es posible que el Estado social de derecho, pluriétnico y multicultural, desde la investigación, apunte hacia el ideal de sociedad que desea y se evidencie de manera certera en los escenarios escolares y dé respuesta al modelo de ciudadanos que se espera tener con la intervención de la familia, la comunidad y la escuela. En este sentido, la escuela tiene un lugar especial como ente dinamizador de innovaciones pedagógicas que produzcan transformaciones sustantivas encaminadas a impulsar el plan de etnodesarrollo humano como instrumento promotor de la convivencia pacífica y el bienestar colectivo. Ello sólo se logra cuando la comunidad-escuela estructura un currículo pertinente, dinámico y contextualizado, donde la investigación en el aula toma su lugar y se pueda hacer mejoras sustanciales en los ambientes escolares, aprovechar los recursos que se tienen y proyectarse hacia el mejoramiento continuo.

En la próxima Tonga, denominada "La Minga de aprendizaje: la comunidad está en la escuela", se presentan algunas experiencias de clase construidas por los docentes a partir de la estructura de Mingas de aprendizaje diseñadas previamente por el investigador y que fue presentado en los talleres pedagógicos en la etapa de recolección de información, para verificar con ellos la estructura y funcionalidad del instrumento. De esta manera, pudieron diseñar varias experiencias bajo la misma estructura de mingas de aprendizaje. En este punto, cabe resaltar, que los docentes eran libres de cambiar, alimentar o mejorar el diseño presentado. Por su parte, el investigador jugó el rol de mediador y guía para asegurar, por un lado, que los elementos de la Minga, como práctica colectiva y las distintas competencias a desarrollar quedarán insertos en la planeación y, por otro lado, registrar los ajustes del diseño a la luz de la perspectiva de los participantes. Posteriormente se hizo el testeó con los estudiantes en cada una de las sedes educativas, a fin de establecer reflexiones y registrar los hallazgos en torno a la práctica, que fueron socializadas en el segundo taller de recolección de información. (Ver imagen 10).

*Imagen 10. Segundo Taller con Docentes para la Socialización de Resultados.*



Nota. Segundo taller de socialización de prototipos de clase Minga con los docentes.  
Fuente: toma propia (2022)

En las observaciones no participantes se evidenció que los docentes disfrutaban de estos espacios de co-creación en los que se les veía reír, generar ideas de todo tipo, retomar, reconstruir, recordar, volver a la práctica de la Minga y avanzar hacia el diseño de sus mingas de aprendizaje. Cabe resaltar, que, para diseñar estas actividades, era necesario realizar ciertas analogías entre la práctica colectiva y la estructuración de las actividades o mingas de aprendizaje. Esto los mantendría siempre enfocados en aprovechar lo más valioso de la estructura de la Minga para ser insertado en el diseño de la actividad. Este paso, generó mucha motivación en los participantes, porque le hallaron el sentido al ejercicio al comprobar que las analogías que presentaba el diseño eran realmente acertadas y describía completamente lo que sucede en los dos ambientes: el de clase y el de la práctica colectiva. En seguida, se presentan desde las analogías presentadas en la estructura propuesta:

a. El terreno donde se hará la rocería para sembrar la semilla y obtener el maíz, representa el aula de clase. Es el espacio donde se hace la preparación o planeación en forma mingada, donde interactúan primeramente los sabedores (docentes), quienes ven la necesidad, y convidan a la peonada, conformada por los pechetongueros, cortadores, barranqueros y regadores, para que en conjunto se planee la rocería, se establezca las metas de trabajo y los roles que cada uno, de acuerdo con sus talentos y capacidades pueda desempeñar para obtener el beneficio. En ella se estableció el día, la hora, los requerimientos y se asignaron tareas para alcanzar la meta. En el ámbito escolar, esta programación la gestionan los docentes con participación de estudiantes y sabedores

comunitarios, con el fin de asegurar que quede plasmada la visión, expectativas y elementos valiosos que desde cada perspectiva enriquezca la actividad a desarrollar y se favorezca la cooperación en la minga de aprendizaje. (Ver figura 6).

**Figura 6** Analogía de la Minga de Rocería y la Experiencia Pedagógica.

ANALOGÍA DE LA MINGA EN LA ESCUELA

<b>Minga de Rocería</b>	=	<b>Experiencia pedagógica</b>
• El terreno	→	• Aula de clase
• La producción de maíz	→	• El aprendizaje
• Los pechetongueros, los barranqueros	→	• Los estudiantes
• El regador y el cortador	→	• El docente
• El guarapo y viche	→	• La alegría
• La cuenca del río	→	• La comunidad
• El dueño del terreno	→	• El Estado

*Fuente: elaboración propia (2022)*

En el segundo ambiente, la analogía se cumple de manera similar en la Minga para las barriciones, el tipo de pesca recreativa y comunitaria que supone un escenario propicio para la transmisión de principios y valores ancestrales de solidaridad, reciprocidad, unidad y trabajo en equipo, y que, además, se configura como la bóveda de conocimientos previos que se nutre constantemente y que sirve de andamiaje al incorporar aprendizajes específicos en diferentes campos del saber. Así, el río y la playa, representan el aula de clase donde se lleva cabo las interacciones que aseguran la captura de los peces o los resultados de aprendizaje. La comunidad en pleno, conformada por toda la población de la vereda. Cada quien con sus talentos, experiencia, edades y condiciones aportan para obtener la producción, pero, sobre todo, a entender que es un escenario recreativo, donde se interactúa y aprende a través de la juntanza, el goce, la alegría y el disfrute de emprender una iniciativa autóctona desde la cooperación y para el bienestar de todos. La gran red utilizada representa el cúmulo de variadas estrategias prácticas que orientan los docentes en el aula, desde su posición de mediadores o mentores.

Por otro lado, está el detalle en la barrición relacionado con la bulla o ruido que deben hacer los nadadores para que los peces huyan hacia la “casa”, que es una armazón de ramas de chípero, una especie de arbusto que hace parte de la vegetación riparia donde los peces van a ocultarse al sentirse aturdidos y asustados por el ruido. Es allí donde quedan encerrados en las puntas de las redes que sostienen por lo general las mujeres adultas y algunos jóvenes que se maravillan al ver tal cantidad de peces que saltan desesperados por escapar. Esta bulla o ruido y la sensación de ver la gran cantidad de peces saltar entre las redes, simbolizan los aprendizajes que llegan a todos los estudiantes a partir de la motivación intrínseca que se activa al comprobar que se está aprendiendo con otros y de otros y que se es capaz de adquirir nuevos conocimientos en el saber, el hacer y el ser (Ver figura 7).

**Figura 7.** Analogía de la Minga de Barrición y la Experiencia Pedagógica



*Fuente: elaboración propia (2022)*

### **7.3.1. Diseño de la estructura de la Minga de Aprendizaje**

Ahora bien, un aspecto muy importante fue el de realizar la planeación bajo el enfoque del aprendizaje basado en problemas, para facilitar que los estudiantes ejercieran competencias del siglo XXI como: la comunicación efectiva, aprender a aprender, trabajo cooperativo, liderazgo, competencias sociales y cívicas, entre otras. Todo ello, mediante proyectos que dieran respuesta a problemáticas identificadas en su entorno. De esta forma, el diseño de la Minga de aprendizaje se sustentó en cuatro etapas, cada una con unos subprocesos bien definidos y coordinados: la

identificación de necesidades/problemas, el alistamiento de la Minga, la acción en Minga y el beneficio o la producción (Ver figura 8).

**Figura 8.** Estructura de la Minga de Aprendizaje.



Fuente: elaboración propia (2022)

Sin duda, los estudiantes se constituyen como los principales actores o protagonistas de su propio aprendizaje, haciendo aportes valiosos a su comunidad, desarrollando su autonomía, identidad, talentos y responsabilidad. En el caso de los docentes, hicieron el diseño desde su rol de guías y orientadores en el proceso. Así entonces, llegaron a la conclusión que, trabajando de manera mingada, se eliminaba la fragmentación del conocimiento y se impulsaba a aplicar el “Ubuntu” y avanzar hacia una meta común. Así lo expresó la docente Sulandy Mina: *“hubo un muy buen ambiente a la hora de construir juntos, porque cada docente tiene su propio bagaje, talentos, experiencias y saberes particulares que se pusieron al servicio del trabajo a realizar. Se da cuenta uno que el programar actividades de manera individual nos impide apreciar todas las oportunidades para que el muchacho aprenda y así mismo valernos más de la cooperación en las actividades de aula”*. De igual manera, Ximena Figueroa, docente de básica secundaria, acotó lo siguiente: *“yo creo que hacer este tipo de actividades en Minga con los docentes nos devuelve la inspiración de ser maestros. Nos divertimos mucho en mi grupo al generar ideas, algunas locas, pero con ingredientes muy acordes a lo que queríamos. Nos sirvió de terapia antiestrés, porque*



*reímos y disfrutamos el estar juntos y construir algo tan valioso como nuestras Mingas de aprendizaje; algo que sentimos propio y que sabemos que nuestros muchachos van a valorar y disfrutar mucho*". Luis Javier, un entusiasta docente de ciencias sociales, señaló: *"uno como docente, a veces no le ve el valor al trabajo en equipo con los estudiantes o se hace de manera mecánica sólo por sacar una nota. Sin embargo, al iniciar nosotros, como docentes, a trabajar en Minga encontramos el verdadero sentido de hacerlo en el aula, en beneficio de que nuestros muchachos aprendan y sean valorados desde sus propias capacidades y mucho más si están aportando un servicio para su comunidad"*.

Los docentes enfocaron el diseño de la minga de aprendizaje con el objetivo de impulsar aspectos que habían generado dificultad y rezago académico en muchos estudiantes, según el último diagnóstico realizado. De igual forma, promovieron a través de la lúdica, la libertad de expresarse de distintas maneras, los diversos talentos y habilidades artísticas en los estudiantes. De esta manera se avanzaría en disminuir brechas de aprendizaje en torno a la interpretación y producción textual, la creatividad, la expresión oral, la lectura, entre otros. Se instó al grupo de docentes a dejar que la actividad fluyera de manera natural, sin forzarla ni reducirla a obtener una nota o calificación, sino que el foco estuviera sobre la generación del aprendizaje a través de la interacción con otros que son distintos en edad, nivel educativo, características y rasgos personales diversos, pero concentrados en compartir y apoyar a los compañeros de su equipo. En últimas, fue resaltar las filosofías del *"Soy porque somos"* y del *"todos cooperamos, aprendemos, enseñamos y valoramos"* (Ver imagen 11).

**Imagen 11.** Taller de co-creación de las Mingas de Aprendizaje con Docentes



Nota. Realización de actividad de recolección de información y socialización de construcciones pedagógicas con docentes de las sedes educativas. Fuente: toma propia (2022).

Estas estrategias son abordadas desde el pilar central que es la cooperación para garantizar que la minga de aprendizaje incorpore e incentive la motivación, entendiendo que los aprendizajes llegan en ambientes sanos emocionalmente, tal y como lo remarca (Goleman, 1995).

A manera de conclusión, diremos que los espacios de aprendizaje que incorporan el valor de la comunidad-escuela demuestran que es necesario romper ciertos paradigmas donde la escuela es un ente apartado de la comunidad, donde el docente es un producto terminado, es quien sabe, ordena y lidera de manera unilateral la actividad. En las mingas de aprendizaje, en efecto, se concibe al maestro como un aprendiente más en la experiencia pedagógica, que participan en un espacio donde aporta con sus conocimientos específicos en un campo del saber, pero que son complementados y enriquecidos con los saberes de la comunidad y con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Es además un espacio de construcción y desarrollo comunitario, de crecimiento cognitivo, personal y emocional para todos los actores en un entorno que posibilita que la sociedad en su conjunto sea educadora, valiéndose de sus mecanismos organizados ancestrales para garantizar la convivencia y la continuidad de la cultura.

#### **7.4. Cuarta Tonga: la Minga de aprendizaje: la comunidad está en la escuela**

Una vez que se han examinado las diversas manifestaciones de acción comunitaria a partir de la Minga y se han observado sus características, utilidades y simbolismos, se hace necesario dar cuenta de la forma en que el puente comunidad-escuela puede verse favorecido por una práctica colectiva que parte de tres pilares: la identidad, la autodeterminación y la solidaridad. Así, el desarrollo de esta tonga se focaliza en las características de dicho enclave, en el que según Artunduaga (1997):

Toda cultura organiza su cosmos, el lugar donde vive, determina e interpreta los fenómenos naturales, tiene un concepto de su imagen, de la de los hombres, de sus comportamientos; tiene idea de lugar y tiempo, lo que constituye una manera particular de ver el universo (...) de vivirlo y de sentirlo (...) cada cultura establece sus propias formas de organizar el saber de las cosas que le rodean (p.37).

En relación con este tema, la Constitución Política de Colombia de 1991 dio apertura al instrumento fundamental que poseen los pueblos de las comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales y palenqueras en materia legal en el campo educativo. Esta instituyó el derecho de los grupos étnicos o culturalmente diferenciados a una educación pertinente o lo que se denomina

etnoeducación, es decir, procesos educativos concordantes con sus características, historia, necesidades y rasgos culturales (Patiño, 2004). No obstante, acorde al concepto de etnoeducación que se aborda desde este trabajo de investigación, nos basaremos en la definición, asociada a la tesis de etnodesarrollo de Batalla (1995) quien expresa que:

La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto (p.136).

En ese mismo contexto, las costumbres, saberes y valores tradicionales presentes en esta práctica colectiva propician la adquisición de aprendizajes para la vida. A través de la observación no participante, como instrumento de indagación, junto con las entrevistas se pudo corroborar que cada integrante de la comunidad, desde su rol en la actividad, propicia el fomento de ciertos aprendizajes relacionados con la cooperación y los principios y valores tradicionales desde sus propios códigos, creencias y ritos ancestrales.

Así lo refirió Luis Javier, docente de ciencias sociales, en su intervención durante el segundo taller con los docentes: *“en el desarrollo de las mingas priman los aprendizajes. Es una especie de laboratorio práctico donde se evidencia la aplicación de las buenas relaciones para la convivencia. Es el llevarse bien con los semejantes. El tema de cómo comparten la minga en la formación de los educandos. En síntesis, es realmente un modelo de educación propia”*. De la misma manera, la comunidad tiene claro que la educación debe manifestarse desde las costumbres y cotidiano vivir. Así lo señala Delio Rentería, líder de la vereda Juntas de Yurumanguí, cuando afirma que *“la Minga hace parte de la identidad de nuestro pueblo, o sea, perderla es perder un elemento vital de nuestra identidad, pues es un hito que ha marcado y seguirá marcando nuestra vida, porque permite que la pervivencia sea más fácil. Por eso es que la escuela debe también enseñar lo nuestro y no solamente el conocimiento de afuera, que a veces los niños ni lo aprenden bien, porque no saben de qué les están hablando”*.

En relación a lo que se viene planteando, dentro de la investigación, las actividades colectivas como la Minga y sus prácticas asociadas, aportan de manera fehaciente al modelo de educación propia que la comunidad anhela para sus renacientes. Ello lo confirma la opinión de

Graciano Caicedo, un líder comunitario, gestor cultural, quien refirió que la Minga tiene un papel de mucha importancia dentro del currículo escolar en el territorio, y señaló: *“El aporte a la etnoeducación está ahí en todo: en el territorio, en la espiritualidad, en las temporalidades, en el arte, en la gente, en las músicas y eso debe ser conectado con la escuela, porque casi que en todo esto que hemos mencionado florece una manera de educar a nuestras generaciones a través de lo que ven hacer en comunidad. Los muchachos participan y aprenden y luego lo replican. Ahí está el contenido, no más es organizar la información, lo que se quisiera investigar está presente en el territorio y la manera como lo vivimos”*. Esto también lo confirma Carlos, docente de ciencias sociales de secundaria en la vereda San José, cuando afirma: *“los estudiantes comprenden mejor y participan más cuando se les habla desde lo que conocen y luego trascendemos a lo global. Participan y se motivan por conocer lo nuevo, a la vez que se está reforzando su propia identidad, pero muchas veces como docentes nos centramos en lo global y poco se apoya el autorreconocimiento y valoración de su identidad y su territorio”*.

Lo dicho en este relato, concuerda con lo que Artunduaga (1997) afirma:

Las culturas se desarrollan en diferentes momentos, en distintos lugares y tiempos y se relacionan unas con otras también de maneras distintas, pero todas son importantes en la medida que tienen su propia organización, su propia manera de reconocerse, de relacionarse con su entorno, con su medio ambiente y hábitat, y de construir conocimiento, lo que las hace automáticamente interesantes por la riqueza que encierran. (p.37)

Para complementar, Crawford (2004) aduce que los educandos que aprenden a transferir para lograr aprender, alcanzan los aprendizajes aplicándolos en su esfera de acción y en nuevas esferas o situaciones que no han sido abordadas en las clases. Esto significa, que etnoeducar no se limita a repetir lo que cotidianamente se hace simplemente como una descripción de la actividad en sí misma. Ni se trata de dejar de contar manzanas por contar chontaduros, cambiando así la fruta "universal" por el fruto de la palmera *Bactris gasipaes*, que es propio de la región. Es en pocas palabras, construir el mundo desde el territorio. Etnoeducar, además tiene la intención de producir aprendizajes de corte universal a través de los contextos, símbolos, saberes y espacios propios, de manera que los estudiantes les encuentren sentido a los nuevos conocimientos que, de otra forma, se presentan como lejanos, esquivos y planos. Así lo concibe Dewey (citado en Educarchile, s.f) al manifestar que “el aprendizaje se da cuando compartimos experiencias y eso solo es posible en un ambiente democrático donde no haya barreras al intercambio de pensamiento” (párr. 2).

### **7.4.1. Programando la Minga**

En este espacio se presentan algunas mingas de aprendizaje planeadas a la luz del primer taller pedagógico realizado con los docentes y posteriormente aplicado en las sedes educativas con los estudiantes. La actividad se enmarcó en un proceso genuino de colaboración, dinamismo y motivación entre docentes de distintas áreas. Inicialmente se animó al grupo de docentes a hacer un diagnóstico reflexivo de sus prácticas tradicionales de clase de matemática y los resultados y aspectos por mejorar que habían obtenido en el pasado antes del diseño y aplicación del enfoque etnoeducativo a través de las Mingas. Este diagnóstico y reflexión, acompañado de las ideas que ya los docentes habían generado a la luz de los espacios de discusión, diálogo y construcción pedagógica, además de ejercicios de documentación respecto a didáctica y metodología, impulsó una lluvia de ideas que se iban complementando con las opiniones y el trabajo cooperativo en las jornadas o encuentros. La idea que fue abordada desde la minga de aprendizaje matemática, nació a partir de una experiencia contada por unos de los docentes donde compartió que durante una clase de sociales, una estudiante habló de la necesidad que se les había presentado a su padre y demás miembros del sector productivo de forestería comunitaria, pues una empresa externa les estaba solicitando comercializar la madera calculada en volúmenes, hecho que se convirtió en un obstáculo, pues por sus escasos conocimientos en educación primaria, sólo lo hacían de la manera tradicional que era en tablones o bloques medidos en metros de 4x10, 8x10, etc. Este hecho había inquietado a la estudiante de séptimo grado, pues expresó que su padre se encontraba inquieto por aquella situación.

Para encuadrar la problemática y generar ideas para obtener el prototipo, los docentes trabajaron en equipos colaborativos partiendo de lo planteado en los Referentes de calidad Educativa emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en torno al pensamiento y los sistemas métricos o de medidas, para abordar dicha problemática. En estas orientaciones textualmente se invita a los docentes a entender que: “las competencias matemáticas no se alcanzan por generación espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos” (MEN, 2006, p.49) y que “los cinco procesos generales que se contemplaron en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas son: formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos (MEN, 2006, p.51).

El desarrollo de esta actividad fue en gran manera enriquecido con las aportaciones de cada docente desde sus distintos perfiles y experiencias educativas. Así, se logró tener el prototipo y se dispuso todo para su desarrollo en las sedes educativas. Durante el proceso los docentes se veían alegres, participativos y muchos que eran en un inicio tímidos, lograron motivar y entender la relación con la Minga y las actividades de clase y aportar con ideas muy innovadoras. El haber planeado los encuentros pedagógicos en Minga los acercó mucho más a su rol de ser maestros etnoeducadores. Así lo manifestó la docente Ximena Figueroa quien afirmó *“llegamos muy motivados a nuestras sedes y con muchos deseos de aplicar las actividades que habíamos planeado. Fue como revivir y renovar nuestra labor docente. Empezamos a generar muchas ideas y a aprovechar recursos que teníamos a mano. Ya en la ejecución fue maravilloso ver cómo los muchachos se motivaron a participar y nosotros mismos nos sentíamos felices y muy unidos con más y más deseos de cooperar y ver resultados tan pronto, con actividades tan nuestras como es el modelo de la Mingas”* (Ver imagen 12).



**Imagen 12.** Talleres de Construcción Pedagógica con Docentes.



Nota. Docentes discutiendo sobre los elementos de la Minga que deben ser incorporados en los prototipos de actividades. Fuente: toma propia (2022)

### 7.4.2. Minga de Aprendizaje No. 1: “El Manguengue Matemático”

La experiencia a la que se le denominó “*El manguengue<sup>1</sup> matemático*”, se abordó con los estudiantes de sexto y séptimo de básica secundaria de las diferentes sedes. La minga de aprendizaje se basó en los ejes temáticos de sistemas de medida. Estaban trabajando en los números fraccionarios de la forma  $a/b$ , entendiendo que esta forma es una relación. Así lo relata el docente-investigador: “*Se partió de una problemática donde a los papás de los estudiantes que viven del corte de madera, las entidades comerciales externas les solicitaban comprarles el producto de manera legal, pero en volumen. Por ejemplo, les estaban solicitando 8.5 metros cúbicos de madera, pero ellos se preguntaban que eso en tablón, que era la unidad en que ellos vendían, ¿cuánto era? La situación era más compleja aún, porque los corteros con el tablón de madera como estaban acostumbrados a vender, usaban dos sistemas de medida diferentes: en la cara medían en pulgadas, pero en la longitud medían en metros. En otras palabras, usaban el sistema inglés por la cara y el sistema métrico decimal en la longitud. Entonces, analizamos varios caminos y dijimos que transformaríamos todo a metros. Entonces lo que hicimos luego fue hacer una regla de tres que es una proporción, es decir, una relación  $a/b$ . De esta manera comprendieron el concepto y ayudaron a sus papás a resolver el asunto. En las siguientes jornadas que hicimos en el aula, recurriamos constantemente a lo vivido en aquella salida y ya en las actividades posteriores incluimos la creación de historias reales y ficticias en torno a la problemática y nos enfocamos también a reflexionar en torno a la necesidad de prepararse para el cambio. Así sintieron que la matemática sí servía para algo muy bueno*”.

Según narró el docente los detalles de la experiencia, la actitud de compañerismo en los equipos de trabajo, la atención, la curiosidad y el deseo de aprender fueron protagonistas en esa jornada. Fue evidente el compromiso con su aprendizaje y el de sus compañeros. Y al final, usaban con propiedad la cinta métrica, la libreta de apuntes y demás instrumentos en mano, se veían absortos en las orientaciones que su docente hacía (Ver imagen 13).

---

<sup>1</sup> Manguengue es un tipo de reunión espontánea que se acuerda entre la “gallada” o grupos de amigos de edades similares, para hacer una labor donde cada uno aporta algún elemento para la logística: alimento, la embarcación, gasolina, guarapo, entre otros. Es un espacio planeado especialmente para realizar actividades recreativas o de ocio. (definición aportada por jóvenes de la vereda San Antonio).

**Imagen 13.** Clase de Cálculo de Volumen en Bloques de Madera Comercial.



Nota: Estudiantes de la sede Esther Etelvina con el docente. Fuente: Graciano Caicedo (2020)

Mientras se desarrollaba la actividad, se hacía observación no participante por parte del investigador a través del instrumento del Diario de Observación en el cual quedaron registros muy valiosos como los siguientes:

Fue evidente observar los resultados tangibles del factor sorpresa en los rostros de los estudiantes, pues el simple hecho que la jornada se desarrollará en una vereda aleña, específicamente en un aserradero, que es un lugar donde se hace la transformación primaria de la madera bruta en tablonces para ser transportadas y comercializadas en el casco urbano, ya de por sí, se consideraba como una gran aventura.

También lograron utilizar instrumentos que sus padres utilizaban para trabajar la madera y generar un interés y mayor grado de conciencia respecto a la actividad. Al respecto Yulisa Angulo, expresó: *“Yo sí había visto esta cinta en mi casa, pero no sabía para qué servía. Lo mismo me sucedió con el metro, ese que es como una lámina y que se pueden medir cosas grandes”*. Esto demuestra, que, con este tipo de experiencias pedagógicas, se estimula un grado mayor de conciencia, la adquisición de mayores aprendizajes y el despertar el interés por resolver situaciones que se dan en la



vida cotidiana. Se cumple la función principal de la educación que es resolver problemas de la vida cotidiana.

De otro lado, se estimuló la gestión de emociones relacionadas con la autoconfianza, la identidad, el cooperativismo, la solidaridad y la creatividad. También, los trabajadores del aserrío se mostraron interesados en descubrir la labor que realizaban los estudiantes, incluso, apoyaron con información valiosa cuando los muchachos solicitaban datos específicos relacionados con el tipo de madera y los usos que se les daba en lo cotidiano. Juan B, uno de los trabajadores y que también es padre de familia, al respecto manifestó: *“es muy bueno que los muchachos se interesen por lo que uno hace y además, nos sacaron de un aprieto porque no sabíamos cómo se manejaba eso del volumen. Nuestros mayores sólo nos enseñaron a sacar la madera en tablón”*. De igual manera, José Gil Mosquera, otro trabajador de la madera señaló *“Nosotros estábamos bastante envoltados con esa nueva forma de comprarnos la madera. Perdimos varias oportunidades porque ahora ya todo lo quieren pedir por volumen. Esto de que los muchachos aprendan lo que uno no sabe hacer es muy bueno, porque se ve que la escuela sí está sirviendo.*

Un hallazgo trascendente, fue que al interior de los equipos de trabajo colaborativos de manera espontánea los estudiantes se apoyaban entre sí. No se observaba competencia por sobresalir de manera individual, sino que todos acudían al que necesitaba más apoyo hasta entender los procesos y ejercicios a resolver. Como equipo, cuidaban que todos los integrantes del grupo hubieran entendido el proceso. El docente relegó la planilla de calificaciones y por el contrario, los incentivó a hacer ejercicios posteriores de autoevaluación y coevaluación. Fue importante resaltar que la valoración se abordó desde los pilares de la evaluación formativa donde la calidad de interacción y cohesión, la manera como se organizaron para resolver los retos a la luz de los principios y valores ancestrales como el respeto, la solidaridad, la unidad y el bienestar colectivo fue lo realmente relevante. De esto dio cuenta Carlos Julián de sexto grado quien expresó: *“Me gustó mucho esta actividad porque yo era malo en matemáticas y me daba pereza las tareas que el profesor dejaba en el cuaderno y no entendía eso de medidas de longitud cuando él lo explicaba en el tablero. Ahora con esta clase chévere sí veo que entiendo más porque nosotros mismos lo hacemos y mis compañeros me explicaron lo*

*que yo no entendía. Todos ellos se preocupaban porque a mí me daba más difícil que a ellos porque ellos son más grandes que yo”.*

Esta minga de aprendizaje, además de resolver una situación problemática de la vida cotidiana, permitió demostrar a los estudiantes cuál es la finalidad de la educación, de modo que logren realizar esfuerzos hacia la metacognición y generen estrategias propias de autoaprendizaje, aportando lo mejor de sí al colectivo.

#### **7.4.2. Minga de Aprendizaje No. 2: “Minga lúdico-pedagógica la Escalera del conocimiento”**

##### **Preparándonos para la minga escolar:**

Tal y como se programó la minga anterior, en el marco del segundo taller realizado con los docentes como estrategia de recolección de información, se diseñó y desarrolló una experiencia pedagógica “Minga lúdico-pedagógica la Escalera del conocimiento”. Esta tuvo lugar en la sede Esther Etelvina de la vereda Veneral. En esta, participaron todos los docentes de la sede, desde preescolar hasta el grado undécimo.

Para iniciar, se abrió un espacio para la discusión y reflexión respecto a las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la semana. Previamente abrieron un espacio de reflexión con los estudiantes registrando los hallazgos, detallando las dificultades que tanto el docente como los estudiantes identificaron desde el autoconocimiento, la identificación y autogestión de las emociones. En todo momento acudieron a actividades cooperativas donde todos aprenden de todos y se apoyan de manera mutua, haciendo referencia a la práctica ancestral de la Minga de rocería.

Una vez los docentes logran reunirse en conjunto con los padres de familia, dialogan constructivamente sobre los hallazgos encontrados en el accionar de los estudiantes en la escuela, en la comunidad y en el hogar. Esta fue una estrategia que permitió hacer un rastreo, monitoreo y valoración objetiva de las actitudes del estudiante en los tres ambientes en los que se mueve: en la familia, la comunidad y la escuela. En el caso de los padres de familia y sabedores comunitarios fueron sensibilizados en torno a la iniciativa para que apoyaran de manera objetiva en la valoración de los estudiantes. De este modo, los estudiantes fueron valorados y acompañados para incentivar en ellos prácticas de formación como personas integrales, aplicando estrategias de autoevaluación, trabajo cooperativo, principios y valores ancestrales en los tres ambientes (Ver tabla 3)

**Tabla 3.** Planilla de Observaciones Generales de Estudiantes.

Planilla de observaciones			
Nombre y apellidos	Juan Valencia Gallego		
Edad:	12 años		
Grado:	Quinto		
Ambientes de interacción	Familia	Comunidad	Escuela
Mediador	Padres y parientes cercanos	Conocedores y sabedores, líderes, mayores	Docentes y directivos docentes, psico-orientadora
Indicadores de valoración			
Autovaloración	Es un niño activo, comparte con la familia, tiene buenas relaciones con sus padres, siempre está alegre y animado.	Se siente bien y alegre en la comunidad, disfruta del entorno que le rodea.	Es un estudiante piloso, sabe lo que quiere y lo que vale, participa, conecta fácilmente con las personas.
Trabajo colaborativo	Hace sus quehaceres y cumple con las responsabilidades que tiene en el hogar: nos acompaña a la finca, recoge la leña, ayuda a organizar, da ideas.	Se integra con las personas de manera normal en las actividades comunitarias, ayuda en las jornadas de limpieza del pueblo, le gusta tocar la campana los domingos, es puntual en el culto.	Es un estudiante con grandes capacidades para el liderazgo, se preocupa por sus compañeros, aporta de manera decidida en las actividades y responsabilidades como grupo.
Práctica de valores	Es respetuoso y cuando comete alguna falta y se le llama la atención atiende, es colaborador en la casa, se preocupa por tener sus cosas ordenadas y limpias.	Es muy respetuoso con sus mayores, saluda cuando pasa cerca de adultos, reconoce cuando se le llama la atención y contesta de forma respetuosa, en las reuniones y asambleas veredales se sabe comportar.	Manifiesta respeto por sus semejantes, es comprometido con sus actividades escolares, es solidario, perseverante y se esfuerza por dar lo mejor.
Avances cognitivos	Hace sus tareas sin que le tengamos que presionar, vemos que sabe los temas que han visto en el colegio y hace sus tareas temprano.	En las reuniones de padres de familia se observa que siempre es uno de los mejores de su grupo, ha ganado medallas, hace sus actividades de consulta con las personas de la comunidad cuando le corresponde.	Tiene un buen desempeño académico y se esfuerza por comprender los temas que trabajamos, indaga, lee bien, le gusta escribir historias y dibujar, es estudioso y responsable, de ahí su avance académico.

*Fuente: elaboración propia (2022)*

Con la iniciativa de conocer la información de cada estudiante, los docentes tuvieron elementos claros para diagnosticar de manera integral el desempeño estudiantil y no solamente el avance cognitivo que obtenían a través de las actividades escolares. Después de sistematizar y analizar los datos, encontraron que la gran mayoría de estudiantes de la sede tenían buenos valores tanto en la familia como en la comunidad. La información que resultó daba cuenta que los principios y valores tradicionales del respeto, la solidaridad, la resiliencia y la unidad eran comunes en casi todos. Sin embargo, encontraron que muchos presentaban dificultades relacionados con los

desempeños cognitivos para los grados que cursaban. Decidieron hacer actividades de refuerzo, que integrarán la lúdica, la recreación, desafíos, lecturas y demás. Además, deseaban fomentar la cooperación con equipos multigrados y de distintas edades. El diseño del prototipo se basó en la minga de rocería, que integraba el trabajo cooperativo, la alegría, el compartir y el bienestar colectivo. Fue entonces, cómo resultó la actividad llamada “La escalera del conocimiento”, donde participaron todos los estudiantes desde preescolar hasta el grado undécimo. Señalaron el día, organizaron el tiempo, las actividades y retos a desarrollar, las tareas, la intervención y rol de cada docente como mentor y mediador de los estudiantes. Cabe anotar, que la actividad contó con la participación de un docente por área específica: matemática, lenguaje, idioma extranjero, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, entre otras, para asegurar que la actividad abordará competencias transversales desde cada campo del saber. Además, hicieron presencia personas y sabedores de la comunidad, como el promotor de salud, dos madres que apoyan en las labores de manipulación de alimentos de los estudiantes y un joven egresado.

### **Desarrollando la Minga:**

Tal y como se lleva a cabo la Minga, bien sea de barriciones, rocerías o mano cambiada, los docentes iniciaron la actividad en el día señalado. Se utilizó el aula máxima que garantizaba un espacio abierto y cómodo para llevar a cabo la Minga. Al interior de cada grupo, se definieron los roles que fueron denominados con los nombres característicos de la rocería; así, estaba el cortador, los pechetongueros, el regador, los barranqueros y demás. Se organizaron grupos cooperativos con estudiantes de diferentes grados. Las actividades fueron guiadas por todos los docentes de manera articulada, desarrollando actividades lúdicas que implicó movimiento, desarrollo de actividades de escritura, lectura, retos que exigía movimiento, ritmo, habilidades artísticas para el canto, el dibujo, armado de rompecabezas, cálculos matemáticos y un variopinto



número de actividades que conectaban a cada uno de los participantes y permitía al equipo sentirse valioso y aportara desde sus conocimientos previos, habilidades, aprendizajes disciplinares y talentos. Un elemento primordial fue que se logró evidenciar las habilidades socioemocionales en torno al liderazgo, la empatía, el autoconocimiento, la inteligencia emocional, entre otras (Ver imagen 14).

**Imagen 14.** *Minga de Aprendizaje con Participación de Estudiantes de todos los Grados*



Nota. Estudiantes y docentes de la sede Esther Etelvina probando la minga de aprendizaje “La escalera del conocimiento”. Fuente: docente Ximena Figueroa (2022).

### **Repartiendo la producción:**

Finalmente, se abrió un espacio para que cada equipo, junto con los docentes y sabedores comunitarios que participaron, evaluaran la Minga. En este sentido, cada integrante expuso sus sentimientos, sus valoraciones y consideraciones respecto a la actividad. En este espacio cada uno de los participantes desde una posición de iguales, habló de sus sentimientos, aprendizajes ganados y el aporte que otros hicieron. Todo ello, desde la escucha activa, el respeto y la valoración como iguales y partes de un todo. Fue significativo en todo momento, mantener la motivación y la participación libre y activa en clave de aportar y aprender de otros. Así, fue posible monitorear y ajustar acciones en el proceso y descubrir si la actividad estaba brindando los resultados esperados en el diseño inicial e ir resaltando los hallazgos más relevantes para ser objeto de reflexiones posteriores.

Después de la distribución de la producción, como se realiza en la Minga y con todos los hallazgos obtenidos, los docentes abrieron un espacio estructurado para analizar, evaluar, ajustar y reflexionar en torno a la actividad desarrollada. De manera asertiva, cada docente expresó sus consideraciones desde lo aprendido, sus sentimientos respecto a su participación en la experiencia y lo que recibió del resto del equipo. Posteriormente, en otro espacio estructurado, los docentes hicieron las mejoras para planear en la minga de clase de la siguiente semana.

### 7.4.3. Minga de Aprendizaje No. 3: “Barriendo y pescando el saber”

Considerando que la etnoeducación como modelo de educación propia, motiva al aprovechamiento de los diferentes escenarios que ofrece el medio y considerando que la comunidad desde su cotidianidad brinda los espacios y escenarios acordes para vivir experiencias pedagógicas que aporten al logro de los objetivos de aprendizaje, se presenta la actividad llevada a cabo como instrumento de recolección de datos, en la que de manera enfática se expone otros aportes de la Minga a la etnoeducación desde el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

#### **Preparando la barrición escolar:**

Leidy Johana Rentería Chaverra, docente de ciencias naturales de la sede San José, con los elementos obtenidos en el primer taller con docentes, desarrolló con los estudiantes de noveno una minga de aprendizaje que incluía una jornada de pesca por los alrededores de la vereda. La docente en jornada extra clase, invitó a los estudiantes a pescar, de paso, aprovechaban una tarde libre para recrearse, compartir, disfrutar el paisaje y de paso, aprender. De esta manera, buscaron los elementos y herramientas para realizar la actividad. Unos buscaron las canoas en las que cada grupo iría, los canaletes, las varas o cañas de pescar, la carnada, la malla, los recipientes y lo más importante, la mejor actitud y alegría para participar. La docente, por su parte, llevó consigo una libreta de apuntes y su teléfono móvil (Ver imagen 15).

**Imagen 15.** *Desplazamiento por Grupos a la Jornada de Pesca.*



Nota. Estudiantes de la sede San José desplazándose hacia sitio de pesca.

Fuente: docente Leidy Johana Rentería (2022).

#### **Desarrollando la Minga:**

De acuerdo con datos registrados por la docente en su diario de campo, se evidencia que, al preparar la salida, se observaba la alegría y entusiasmo con la que los estudiantes y la docente se desplazaban al lugar. La docente lograba descubrir que se avecinaba una gran aventura de

aprendizaje e iba decidida a aprovechar el momento para compartir aprendizajes en medio de la faena. Al llegar al lugar, se ubicaron en un charco cerca de la vereda y otros grupos un poco más cerca a la playa, en la boca de una quebrada o microcuenca que desemboca al río. Entre risas, conversa y alegría transcurría la espera que de vez en cuando era interrumpida por gritos y la alegría que causaba cuando atrapaban los peces.

En la faena se atrapó y fotografió especies como sardina, cubo, rondauva, cagüita, guanzamá y dura, las cuales iban depositando en un recipiente al que constantemente le cambiaban el agua para alargar su tiempo de vida. Ya una vez en la playa, aprovecharon para reconocer sus características físicas como sus aletas dorsales, pectorales, caudales y ventrales, la forma de las escamas, entre otros. En todo momento, la docente aprovechó para solicitar información a través de preguntas que se formularon con el propósito de activar los conocimientos previos y compartir saberes entre lo tradicional y lo científico. Esta fue la oportunidad para aplicar el “*todos aportan, todos aprenden, todos enseñan y el todos ganan*”, frase expresada por el rector de la institución educativa durante las entrevistas realizadas (Ver imagen 16).

**Imagen 16.** *Especies de Peces Capturados en Jornada de Pesca con los Estudiantes.*

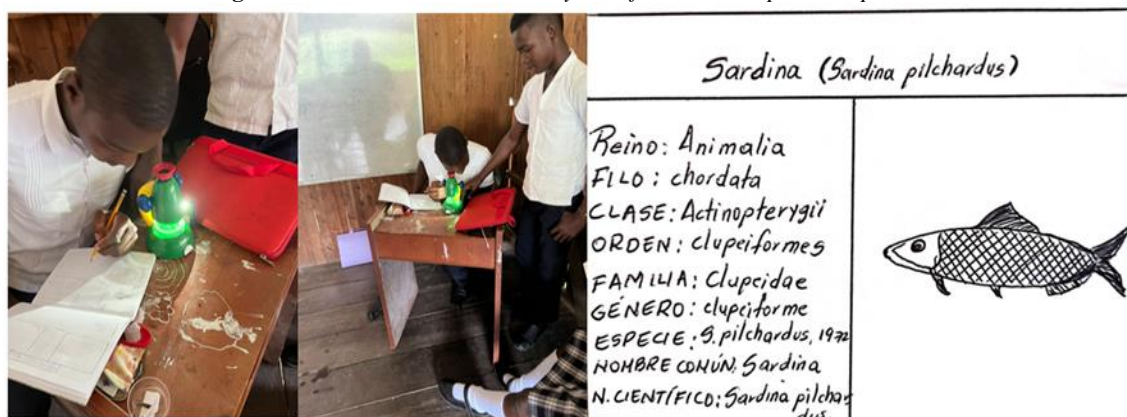


Nota. Especies siendo caracterizadas en minga de aprendizaje.  
Fuente: docente Leidy Johana Rentería Chaverra (2022)

### **Repartiendo la producción:**

Ya en el aula de clases, durante la jornada correspondiente a ciencias naturales, la docente aprovechó para revivir aquella experiencia generando actividades que complementarían sus conocimientos previos con el conocimiento científico de las especies. De este modo, tomaron las escamas que habían seleccionado por especie y guardado cuidadosamente para hacer las observaciones a través del microscopio (Ver imagen 17).

**Imagen 17.** Actividad de Observación y Clasificación de Especies Capturadas.



Nota. Ejercicio de estudiantes de la sede San José, en el que estudian las especies mediante el uso del microscopio.

Fuente: docente Leidy Johana Rentería Chaverra (2022).

Posteriormente y en los mismos equipos colaborativos, se desplazaron al aula de sistemas informáticos para buscar a través de Google el nombre científico y común de acuerdo con la zona o región a la cual pertenecían. La siguiente actividad consistió en elaborar, a través de las herramientas ofimáticas, unas fichas donde plasmaron la taxonomía de cada una de las especies, realizaron los dibujos y el tipo de escamas que habían observado a través del microscopio. Posteriormente, hicieron indagaciones con los sabedores, padres de familia y pescadores sobre datos relacionados con las épocas en las que más abundan las especies, las características de los espacios en los que se encuentran, el uso de los recursos secundarios en medicina, artesanías y demás. Con toda esa información, los estudiantes elaboraron textos descriptivos, organizadores gráficos, inventaron canciones, historias y otros tipos de textos literarios. Finalmente, elaboraron unos pósters que ubicaron en puntos estratégicos de la comunidad para promover la conservación y el cuidado de las especies. Quedó proyectada una campaña de conservación de las especies para el siguiente mes. Para esta campaña, los estudiantes se reunirían en los mismos equipos que fueron de pesca y se encargarían de todo lo necesario para llevar a cabo la iniciativa como comunidad-escuela.

Pese a que la actividad en este caso sólo integró al área de ciencias naturales, la docente integró actividades relacionadas con lenguaje, matemática, educación artística, ciencias sociales y varias competencias transversales como: pensamiento analítico, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, liderazgo, competencias digitales, resiliencia, entre otras. Fue una experiencia única y así lo dio a conocer la docente al manifestar: “Me sentí muy entusiasmada desde la planeación de la minga de aprendizaje y sabía que tendrían muy buenos resultados al



*aplicarla. A mis muchachos les encantó y me preguntan constantemente cuándo hacemos otra salida. Disfrutaban mucho la exploración, especialmente cuando van con sus compañeros de clase y además surgió de ellos la idea de preparar una comida típica después de la faena. Estas actividades frescas generan en ellos confianza, motivación y en uno como maestro, permite conocerlos desde otras perspectivas, en espacios más libres donde siempre están aprendiendo”.*

De igual modo, los estudiantes expresaron sus opiniones referentes a la minga de aprendizaje, desde la salida de pesca hasta las actividades posteriores que profundizaron más en el tema. Al respecto, Camilo, estudiante de noveno, hizo la siguiente valoración: *“fue una actividad muy buena y divertida, nos sorprendió porque no sabíamos todo lo que podríamos aprender sobre estos peces”*. De igual manera, Jonathan expresó: *“la parte que más me gustó fue que todo lo hacíamos en grupo, entonces lo que uno no sabía, el compañero lo ayudaba y también me gustó ver por el microscopio cómo se ve las escamas de los peces”*. Para María fue una experiencia inigualable. Al respecto afirmó *“En esas dos semanas hicimos muchas actividades con la profesora que antes no se hacían porque a veces a uno le daba pereza estar en el salón copiando muchas cosas que daban hasta sueño, pero con todo lo que hicimos nunca nos aburrimos, sino que estuvimos activos y aprendimos que esas especies de peces también habitan en otras partes y no sólo acá en Yurumanguí”*. José María señaló *“una de las cosas que más me llamó la atención fue cuando fuimos a la sala de sistemas a buscar información de esos peces y encontramos las fotos de estos que pescamos. Además, aprendí de la taxonomía y unos nombres científicos que no sabía que existían. Yo pensaba que sólo se llamaban sardina o mojarra, como les decimos acá”*. Para Pablo, la experiencia le permitió mostrar su talento artístico para la composición de versos y canciones. Con mucho entusiasmo expresó: *“una de las cosas que más me gustó fue que la profe no nos evaluó como siempre con un examen largo en hojas, sino que también nos permitió hablar de lo que aprendimos a través de lo que uno sabe hacer y pues, como yo soy bueno para componer versos, canciones y para cantar, entonces yo le hice esa exposición a través de mi talento. Ella se puso muy contenta y me dijo que mis compañeros la escribieran en el cuaderno y que pusieran mi nombre como autor. Eso me hizo sentir importante”*

La docente, por su parte, manejó una rúbrica para evaluar la minga de aprendizaje realizada durante las dos semanas de clase y así valorar cada aspecto de manera integral. La rúbrica fue

diseñada posterior al primer taller, valiéndose de los elementos discutidos y aprobados para las mingas de aprendizaje que se habían diseñado (Ver tabla 4).

**Tabla 4.** Rúbrica de Evaluación Actividad Minga de Aprendizaje.

<b>Rúbrica minga de aprendizaje</b>				
<b>Conductas observables</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bien</b>	<b>Básico</b>	<b>Insuficiente</b>
<b>Trabajo cooperativo</b>				
1. Construye buenas relaciones con los integrantes del equipo				
2. Es tolerante con los miembros del equipo y acepta sus solicitudes e inquietudes				
3. Da información sobre la manera más adecuada de hacer la tarea				
4. Trabaja para resolver la tarea y está involucrado completamente en ella.				
5. Trabaja para generar un ambiente positivo para el trabajo.				
<b>Dominio del conocimiento disciplinar</b>				
6. Demuestra que comprende los aspectos cognitivos trabajados en las mingas.				
7. Da respuestas acertadas de acuerdo con los ejes temáticos desarrollados en la minga.				
8. Es capaz de argumentar sus respuestas acordes con los aspectos abordados.				
<b>Principios y valores ancestrales</b>				
9. Intenta dirigir y coordinar la discusión de manera efectiva.				
10. Se comunica con respeto con los miembros del equipo				
11. Resuelve los conflictos de manera diplomática.				
12. Reconoce los aportes y contribuciones de los demás				
13. Demuestra empatía y solidaridad con sus compañeros.				

Fuente: registro de evaluaciones docente Leidy Johana Rentería Chaverra (2022)

A continuación, se compartirán dos experiencias individuales presentadas específicamente por una docente de primaria y otra de un docente de matemática de secundaria. Estos diseños fueron elaborados a partir de la lluvia de ideas generadas en el primer taller. Sin embargo, en estas no hubo participación de otros docentes, pero, tienen elementos muy valiosos para representar lo que se constituye como mingas de aprendizaje en esta investigación.

#### **7.4.4. Minga de Aprendizaje No. 4: “El territorio es matemático”**

A continuación, se hará una breve descripción de la actividad central o exploratoria de las mingas de aprendizaje. Con ellas se pretende mostrar una de las tantas jornadas que abarca una minga de aprendizaje, considerando, que las actividades complementarias a las salidas al entorno se enfocan hacia las competencias transversales que deben desarrollar los estudiantes. Así que, durante las jornadas de trabajo, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en actividades de interpretación y producción textual, argumentación, pensamiento crítico, arte, producción de textos literarios, entre otros.

## Preparación de la minga

Esta experiencia se abordó desde la propuesta elaborada por el investigador. En esta, se hizo referencia a la minga de mano cambiada con Graciano Caicedo, un ingeniero topógrafo, experto matemático que conoció la docencia y se enamoró de esta propuesta. A fin de describir claramente la síntesis de la experiencia realizada, a Graciano lo identificaremos como el investigador-docente. La esencia de la actividad estuvo en que, Gacho, como le gusta que lo llamen, apoyó al investigador-mentor, desde sus conocimientos matemáticos, habilidad para comprender la relación con el territorio y su rol como gestor cultural consagrado. El investigador-mentor, por su parte, diseñó la experiencia y se encargó de instruirlo desde lo pedagógico y la meta o lo que se planeaba probar. De esta manera, hubo un beneficio para ambos y finalmente un bienestar para la colectividad de la comunidad-escuela. Todo, por tanto, se enmarcó directamente sobre el tipo de minga en mención. Se acordó hacer el testeo por cuatro meses en el territorio, tiempo que bastaría para hacer la implementación y recoger los hallazgos. Durante este tiempo, se desarrolló unas mingas de aprendizaje desde las matemáticas, que fueron desarrolladas en las cuatro sedes, para descubrir hallazgos significativos, pues las sedes quedan a distancias importantes una de la otra. Por otro lado, se pretendía comprobar la respuesta respecto al prototipo con relación a los resultados de aprendizaje, actitudes, comentarios, entre otros. Los estudiantes participantes se encontraban cursando educación básica secundaria y media. Se consideró también, el rezago de varios años en el campo matemático a causa de la carencia de docentes con perfil matemático en la institución educativa. La problemática a abordar, en este caso, era la enorme brecha de aprendizajes matemáticos que había en estos grupos de estudiantes.

En seguida, se presenta la población estudiantil abordada, las sedes y veredas utilizadas para el testeo, el número de estudiantes, rango de edades, grado y las competencias que se esperaba desarrollar con cada grupo. La experiencia se desarrolló con un total de 66 estudiantes distribuidos en las cuatro sedes (Ver tabla 5).

**Tabla 5.** Caracterización Población Participante en la Experiencia Realizada.

Sede	Vereda	Número de estudiantes	Rango de edad	Grado	Temas abordados
Mercedes Abrego	Juntas	16	15-17	Décimo y undécimo	Funciones trigonométricas
San José	San José	13	14-16	Noveno y décimo	Formas geométricas
Pascual de Andagoya	San Antonio	25	12-16	Séptimo-décimo	La circunferencia y sus partes

					(relación número $\pi = 3.14159$ )
Esther Etelvina Aramburo	Veneral Carmen del	12	13-16	Noveno y décimo	Sistemas de medidas. La circunferencia y sus partes

Fuente: elaboración propia (2022)

En la tabla 6, se ilustra las etapas con sus acciones específicas a realizar en cada momento de la minga de aprendizaje (Ver tabla 6).

**Tabla 6.** Diseño de Intervención de la Minga “El Territorio es Matemático”

Etapas	Acciones
<b>Programación de la minga</b>	
<b>Ejes temáticos a abordar:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Funciones (tipos de funciones (dominio, rango)).</b></li> </ul>	
<b>Preparación</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar a profundidad la estructura organizativa de la manocambiada y extrapolarla a la minga de aprendizaje.</li> <li>• Unificación de criterios entre el investigador y el docente líder de la intervención.</li> <li>• Identificar las competencias a abordar.</li> <li>• Definir los resultados de aprendizaje esperados.</li> <li>• Estructurar las actividades específicas a desarrollar.</li> <li>• Valorar los conocimientos previos de los estudiantes.</li> <li>• Diseñar el instrumento de recolección de información.</li> <li>• Definir los actores comunitarios que participarán.</li> <li>• Definir los tiempos, espacios de uso del territorio y demás aspectos logísticos para las salidas.</li> <li>• Enmarcar la experiencia dentro del contexto teórico etnoeducativo.</li> </ul>	
<b>Acción de la minga</b>	
<b>Intervención</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo de saberes con los estudiantes.</li> <li>• Conformación de grupos cooperativos.</li> <li>• Instrucciones sobre la actividad.</li> <li>• Desplazamiento al espacio de uso natural o escenario de aprendizaje.</li> <li>• Acciones de aprendizaje.</li> <li>• Monitoreo de aprendizajes.</li> <li>• Intervención de sabedor comunitario.</li> <li>• Integración de saberes ancestrales a los aprendizajes.</li> <li>• Reflexión individual y grupal en torno a los resultados de aprendizaje propuestos y los obtenidos.</li> <li>• Producción textual acerca de la experiencia.</li> <li>• Socialización de resultados.</li> </ul>	
<b>Recogiendo la producción</b>	
<b>Análisis y Evaluación</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los hallazgos durante la implementación de la propuesta.</li> <li>• Análisis de la práctica cooperativa.</li> <li>• Análisis de la aplicación de principios y valores ancestrales.</li> <li>• Definición de ajustes.</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia (2022)

## Acción de la Minga: sedes Mercedes Abrego y sede San José



Para conocer de primera mano la experiencia desarrollada, se narrará desde la voz de Graciano Caicedo, investigador-docente:

*“Iniciamos con una charla en uno de los espacios físicos de conversa y diálogo en la comunidad, llamados “mentideros” o “pensaderos”. Desde el lugar observábamos el río y cómo algunos lancheros transitaban con lanchas de carga hacia sus veredas ubicadas más arriba del río. Se observaba cómo llegaban a comprar combustible para llegar a la siguiente vereda. A partir de esa situación, planeamos la minga de aprendizaje con los mismos muchachos y seleccionaron la zona del río que iríamos a medir en la jornada siguiente. Al llegar al lugar, cerca de la quebrada Santa Bárbara, definíamos con los estudiantes que en la vida hay dos tipos de funciones que son tiempo y espacio.*

*En este sentido, lo que hicimos fue determinar cuáles eran las funciones que se cumplían en el río y qué movimiento se describía. Para ello, sacamos una sección longitudinal del río de 20 metros, o sea que el espacio eran los 20 metros lineales y definimos el tiempo que demoraba un flotador en recorrer esa distancia. Entonces, cuando medimos eso, resulta una relación entre tiempo y espacio que es a través de la velocidad. Es decir, Distancia es igual a Velocidad por Tiempo. Así, teníamos la distancia y teníamos el tiempo recorrido. Luego, nos tocaba medir la velocidad y así despejamos.*

*Cabe resaltar que ellos iban adquiriendo diferentes conceptos, pero desde la práctica, porque anteriormente el concepto de despejar no lo tenían claro. Ya a partir de esa relación entre tiempo y espacio obtuvimos velocidad, y multiplicando la sección transversal del río determinamos caudal, que es cuántos metros cúbicos o cuántos litros estaban pasando por la unidad de tiempo y si multiplico por el factor caudal, me da Energía. Los estudiantes aplican este conocimiento de funciones para programar los viajes que hacen en las lanchas con motores fuera de borda al interior y exterior del territorio. Con estos datos aprendieron a descubrir cuánto tiempo tardan para llegar de un lugar a otro, el consumo de combustible y el tiempo que invertirían en un viaje.*

*Se resaltó que es una función lineal y se reflejaba en preguntas como ¿cuánto combustible consume un motor de 200, 75, 40 o 15 caballos de fuerza en ir de un lugar a otro y a partir de todo ese conocimiento ellos aprendían a calcular presupuestos de viajes.*

*Estos ejercicios eran construidos y resueltos en Minga a partir de situaciones reales que ellos mismos contaban a través de anécdotas” (Ver imagen 18).*



**Imagen 18.** Minga de Aprendizaje sobre el tema de Funciones.



*Nota.* Estudiantes de la sede Mercedes Ábrego abordando el tema de funciones en sector aledaño a la vereda.  
Fuente: Graciano Caicedo, docente investigador (2020).

Con la descripción anterior observamos cómo desde los temas matemáticos relacionados con funciones, se trasladan a territorio para que los estudiantes comprendan la matemática en su relación concreta en la dinámica cotidiana y no lo abstracto como se había hecho tradicionalmente desde el tablero. En prácticas como estas la matemática empieza a darles todos los elementos y a tener sentido lo que hacen en el aula. Así lo expresó el investigador -docente al agregar: *“los muchachos tienen conocimientos previos que hay que sacarles siempre y generar que ellos empiecen a pensar matemáticamente. Es necesario que tengan desarrollado el pensamiento métrico y los sistemas geométricos, en este caso”*. Durante la experiencia, el docente estimuló la autonomía de sus participantes permitiendo que eligieran el lugar en el cual por grupos medirían. En este proceso, descubrió que a los estudiantes se les dificultaba medir con la cinta métrica e inmediatamente la intervención del docente fue precisa para generar ese aprendizaje. Sobre la marcha se aprovechó para rápidamente enseñarles a usar otros instrumentos como el cronómetro para medir el tiempo, entre otros”.

Al preguntarle al docente sobre la actitud de los estudiantes, muy motivado exclamó: “*esos pelaos de Juntas son muy pilosos. Casi todos. A ellos les gusta ver ese tipo de cosas aplicables en el contexto. Se aburren con la matemática sólo de tablero, sin tener una experiencia práctica que les permita comprender conceptos primeramente*”. También se escucharon voces de estudiantes como Esteban, quien muy animado exclamó: “*Así es la manera como queremos aprender, porque uno siente que está aprendiendo algo útil y que nos va a servir. El profe siempre nos ha enseñado a preguntarle para qué nos sirve lo que estamos estudiando y así le pongo más atención a las actividades que hacemos*”.

### **Acción de la Minga: sede Pascual de Andagoya (vereda San Antonio)**

En las sedes de las veredas San José y San Antonio se trabajó el tema de las formas geométricas en el entorno. Una vez más desde la voz del docente Graciano detallaremos lo sucedido en esta sección de la jornada: “*Visitamos las casas, la cancha, la iglesia y los objetos alrededor. Así reconocíamos las distintas formas geométricas en todo lo observado. Señalábamos todo tipo de formas: círculos, circunferencias, cuadrados, rectángulos. Es decir, estructuras geométricas que existen y hablamos sobre cómo nuestros mayores sin saber tanta matemática así de salón ya tenían una correlación entre los ejes: una línea vertical, una horizontal o línea oblicua de 45. (Ver imagen 19).*”

**Imagen 19.** Minga de Aprendizaje sobre Formas Geométricas.



Nota. Docente y estudiantes contextualizando el conocimiento matemático en las edificaciones de las viviendas. Fuente: registro fotográfico de Graciano Caicedo, docente investigador (2020).

Luego nos fuimos a mirar otras como la parábola, pero como esta no estaba definida en las casas, entonces nos fuimos a observar en el Chorro, una caída de agua ubicada en un pequeño arroyo que corre detrás de la planta física de la escuela. Con esta práctica, los estudiantes validaron que en la vida cotidiana este aprendizaje les servía para calcular el tiro parabólico para hallar Distancia. Entendieron que podían usarlo también para medir frecuencia al aprender a manejar un distanciómetro o un GPS, entre otros. En fin, la matemática recibida les debe proveer la técnica que ellos necesitan para aprender a manejar esos instrumentos que resuelven dificultades frecuentes en la vida cotidiana. Un ejemplo de ello fue la explicación que aportó Jeison Mina, un joven estudiante de novenos al expresar: *“me generó sorpresa entender la importancia de aprender para la vida, como dice el profe. Nos enseñó que lo de la parábola nos sirve porque como tenemos casas y otras construcciones en concreto, se debe saber ubicar adecuadamente los tubos de agua lluvia. Este tema es muy bueno porque dependiendo de la distancia así mismo puede tirarle el agua al vecino y causar algún disgusto o conflicto”* (Ver imagen 20).

**Imagen 20.** Cálculo de Parábola en Contexto.



*Nota.* Estudiantes validando y calculando el tiro parabólico para calcular distancia. Fuente: Graciano Caicedo, docente investigador (2020).

### **Acción de la Minga: sede Esther Etelevina Aramburo (vereda Veneral)**

Tal y como se ha descrito las anteriores experiencias en matemática, se presentará la siguiente de acuerdo con la narración que hizo el docente a través de las entrevistas grabadas:

*“Quisimos conocer las partes de una circunferencia. Entonces miramos el radio, luego dijimos, si multiplico el radio dos veces me da el diámetro. Entendieron así la diferencia entre la circunferencia y un círculo. Les quedó claro que la circunferencia es el punto equidistante al radio y que el círculo hace referencia al área. Vimos la recta secante, la tangente a ella y entonces*



miramos la relación que existe entre la circunferencia y el diámetro. Esta explicación la hicimos a través de un juego o ronda tradicional llamada pico y pala, donde uno de los estudiantes caminaba por la circunferencia y a cada paso diciendo pico y el otro estudiante que caminaba por el diámetro decía pala. Así, cada paso poniendo un pie justo donde termina el otro, se decía pico y el otro estudiante respondía pala. Cuando llegaban al mismo punto, el del diámetro ha recorrido su trayecto justamente 3 veces. Ese era el número  $\pi = 3.14159$  que se les dificultaba comprender o asimilar. Luego hicimos un círculo más pequeño con el mismo juego y se cumplió la misma relación entre la circunferencia y el diámetro” (Ver imagen 21).

**Imagen 21.** Práctica en Contexto de la Relación Número Pi.



*Nota.* Estudiantes de la sede Esther Etelvina comprobando en la relación del número Pi.

Fuente: Graciano Caicedo, docente investigador (2020).

Zulian Mina, habló acerca de la manera como pueden relacionar en número  $\pi = 3.14159$  en el territorio: “En clase con el profe hablábamos de cómo vemos esa relación en el territorio y nos enseñaba que es importante cuando los marineros de botes rápidos o lancheros van viajando y deben tomar una curva, donde si la curva se toma muy cerrada y se gira el motor, eso hace que los pasajeros sientan incomodidad y se cansen más rápido” para Carlos Gallego, fue simple explicarlo con un caso hipotético que se le solicitó durante la entrevista. De ello respondió: “Si un motorista va viajando y al coger la curva quiere ver más allá y no estrellarse debe girare el motor hacia el lado contrario, abrirse más y así el radio no sea tan pequeño. En ese ejercicio con el profe concluíamos que, a mayor radio, la curva es más suave y eso lo determina el número  $\pi = 3.14159$ . Porque a los motoristas se les ve a veces en aprietos al arrimar la lancha a un muelle”. Finalmente, el docente concluye con un punto de mucha relevancia al determinar que “muchos

*motoristas de acá de la comunidad no han desarrollado esa parte de los sistemas geométricos, presentan dificultades en una acción que requiere tener bases matemáticas. En clase hacíamos la representación gráfica con los estudiantes y resolvíamos la arrimada desde el tablero expresando que el ejercicio que deben hacer los motoristas es tomar más espacio y abrirse y ahora sí poco a poco van maniobrando de tal manera que el vector del río nos va llevando suavemente y el motor me genera una componente de arrimada bien tranquila al muelle, de ladito, pero a ellos se les dificulta. Falla el pensamiento geométrico, no se ubican, deben acelerar y desacelerar sin necesidad de hacerlo. Aplicando este nuevo conocimiento, los muchachos aprenden que se ahorra en consumo de combustible y se evita estrés en los pasajeros”.*

### **Modelo de Mingas de aprendizajes propuestas**

Para terminar, tal y como se describió a cabalidad las mingas de aprendizaje anteriormente presentadas y que fueron testeadas y socializadas en el segundo taller con docentes, se realizó un brainstorming o lluvia de ideas para proponer temáticas transversales realizables a través de las mingas de aprendizaje. Se dejó planteada de igual forma, la estructura para planear muchas otras y así garantizar la integración de todos los elementos que enriquecen la experiencia. En seguida, se presenta la estructura de una de ellas tal y como se detalla en la siguiente tabla (Ver tabla 7).

**Tabla 7.** Prototipo de Minga de Aprendizaje

<b>Modelo de minga de aprendizaje</b>	
<b>Eje transversal</b>	<b>La sostenibilidad: Yurumanguí biodiverso</b>
<b>Competencia</b>	Planificar acciones que impacten en la sostenibilidad ambiental desde la cooperación y la práctica de principios y valores ancestrales, para fortalecer los mecanismos de uso sostenible de los recursos naturales en la comunidad.
<b>Resultados de aprendizaje</b>	Identificar los recursos naturales y los espacios de uso comunitario.
	Caracterizar las prácticas productivas de la comunidad.
	Realizar una cartografía social para la caracterización del lugar.
	Diseñar los instrumentos de recolección de información.
	Recolectar información acerca de los usos que se hacen de los recursos naturales.
	Definir las problemáticas más importantes en torno al uso de los recursos naturales.
	Plantear alternativas de solución a las problemáticas encontradas.
	Diseñar una propuesta de intervención escuela-comunidad para mitigar la problemática.
<b>Estrategias metodológicas</b>	Salidas de campo (recorrido por los alrededores).
	Entrevistas, encuestas, diario de campo.
	Grupos de discusión.
	Revisión de información secundaria (libros, internet, informes...)

	Organizadores gráficos.
	Dramatizados, cantos, bailes, coreografías.
	Producción de textos literarios.
	Exposiciones (noticieros...)
	Producción de material audiovisual (videos, comerciales, documentales...)
	Producción de discursos.
	Jornadas recreativas.
	Campañas pro-conservación ambiental.
<b>Escenarios comunitarios</b>	El río, las quebradas, playas, espacios comunitarios: el pensadero, la ramada, la casa comunitaria, aula máxima, calles y caminos.
<b>Evidencia de cooperación</b>	Calidad del trabajo cooperativo, cohesión grupal, liderazgo, toma de decisiones, mecanismos de resolución de conflictos, aportes individuales.
<b>Evidencia de principios y valores ancestrales</b>	Relacionamiento entre los miembros, respeto a las opiniones e ideas, empatía, solidaridad, convivencia pacífica, orientación al logro.
<b>Evaluación</b> (evidencia aceptable durante el proceso)	Describe los principios de la sostenibilidad ambiental en el territorio.
	Produce textos escritos referente a la sostenibilidad ambiental en el territorio.
	Representa a través de organizadores gráficos la información encontrada.
	Argumenta las razones por las que se debe apuntar hacia el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.
	Analiza información secundaria referente al tema tratado.
	Se preocupa por el avance de todos y aporta ideas que impulsen el mejoramiento.
	Valora los aportes de sus compañeros y demuestra una actitud positiva ante el grupo.

*Fuente: elaboración propia (2022)*

## 8. CONCLUSIONES

Acorde con los acercamientos realizados con la comunidad educativa objeto de estudio se presenta a continuación los hallazgos más significativos como consecuencia de la aplicación de los instrumentos planteados en el diseño de la investigación. Para esto, se contó con la participación del colectivo de docentes, directivos docentes, padres de familia, estudiantes, líderes comunitarios, egresados y sabedores de las comunidades de Juntas, San José, San Antonio y Veneral del Carmen. Todas estas son veredas del corregimiento de Yurumanguí. A través de sus aportes, testimonios, reflexiones, consideraciones, valoraciones, sugerencias y comentarios estos actores aportaron de manera significativa con la estructuración de algunas acciones didácticas que se abordaron con el fin de demostrar cómo la Minga como forma de organización comunitaria propia del Pacífico, contribuyen desde la etnoeducación al aprendizaje cooperativo y a la preservación de la cultura.

De otra parte, se detalla también los hallazgos más importantes al aplicar el prototipo de mingas de aprendizaje diseñada por el investigador y testada con los docentes a través de dos talleres de co-construcción, donde se hizo palpable las diferentes posibilidades de encarar la etnoeducación de manera enfática en las prácticas de aula como mecanismo para contextualizar la educación acorde con el acervo cultural de los pueblos culturalmente diferenciados.

Por su parte, la propuesta etnoeducativa se abordó desde el escenario en el que se desenvuelven los estudiantes, quienes fueron actores esenciales en los testeos de las experiencias diseñadas y aplicadas en campo. Cabe destacar, que de acuerdo con el enfoque etnoeducativo propuesto, la cotidianidad del estudiante se ve atravesada por diferentes escenarios que se constituyen como puentes, de los que podemos destacar: las prácticas colectivas, la oralidad, los códigos lingüísticos, la memoria, el territorio y la espiritualidad. A través de estos puentes, soportados por la comunidad-escuela, circulan en doble vía los aprendizajes que dan cabida a desarrollar capacidades de alto nivel para enfrentar el mundo de hoy, pues sin duda, sólo una educación pertinente, interactiva e innovadora generará sociedades cada vez más organizadas, pacíficas y con gran capacidad de adaptación al cambio (Ver figura 9).

**Figura 9.** Proceso de Enseñanza Aprendizaje desde la Comunidad-Escuela



Fuente: elaboración propia (2022)

Evidentemente, tal y como en la práctica colectiva de las rocerías y barriciones se monitorea la actividad a través de ciertas autoridades de experiencia y credibilidad. Llevar la estructura y esencia de la Minga al aula dio paso a la mejora del proceso pedagógico aportando elementos significativos de la evaluación formativa desde los ambientes ancestrales de aprendizaje. Al respecto, Dewey (1916) expresó: *“Nunca educamos directamente, más bien indirectamente por medio del ambiente. Hay una gran diferencia entre permitir a los ambientes casuales hacer el trabajo, o el diseñar los ambientes para ese propósito”* (p.28). Desde este punto de vista, el contexto sociocultural evidentemente es una constante oportunidad para educar. En la práctica ancestral se busca que la producción o beneficio que se obtenga sea el mejor, y para ello, los sabedores más experimentados ajustan, corrigen, acompañan y facilitan el proceso para que los más jóvenes aprendan el por qué y el para qué, de manera que quien es acompañado asume su responsabilidad al poner en práctica de inmediato el saber y en adelante aplica de manera consciente el aprendizaje que obtuvo a partir del error. A ese acompañamiento le sumamos el ingrediente emocional, pues su presencia y apoyo en quien aprende genera seguridad, confianza, motivación y alegría y estas son emociones que acompañan el aprendizaje tal y como lo remarca Mora (2019) *“muy poco se puede enseñar y aprender bien si no está mediado por la emoción”* (p.

3-5). Este aprendizaje desde el contexto cultural, validado desde la práctica y acompañado por la emoción se convierte en significativo y se vuelve parte de sus conocimientos previos para ser utilizados como habilidades refinadas en las próximas intervenciones en el equipo.

En todo este proceso, que además es interactivo, tanto el sabedor como el aprendiz obtienen un beneficio personal que hace referencia a la actividad ancestral de la manocambiada. El aprendiz aporta el vigor de su juventud y habilidades físicas mientras que el sabedor inmortaliza su impronta en la memoria del aprendiz. De paso, aporta en la construcción, bienestar y sostenibilidad de la cultura propia. Se corrige a tiempo verificando en dónde estuvo el error para ser corregido de inmediato en medio de la faena. Se asegura y valida la comprensión a través de la aplicación de la corrección en el momento y, finalmente, la cultura se nutre y renueva con cada individuo que aprende y aporta de manera decidida a su auto-construcción desde sus propias realidades. Sin duda, se fortalece la identidad personal y cultural en todos los actores participantes, pues de los aportes más significativos que ofrece la Minga desde un enfoque etnoeducativo, está la posibilidad de construir un currículo que vaya en favor de la integración de los saberes ancestrales y las diferentes disciplinas. Todo este proceso de andamiaje y unidad entre los dos saberes, potencia los esfuerzos para que las instituciones educativas sean transdisciplinarias. Además, es la apertura para que se tome conciencia sobre esquemas más amplios y complejos para comprender desde una mirada más objetiva la realidad circundante. De manera que, se pueda entender las responsabilidades que desde lo personal y lo comunitario afectan a lo global y así participar, como lo señala Sacristán (2001) *“como ciudadanos en una sociedad cuyos destinos se deciden en ámbitos no siempre fáciles de identificar”* (p.102).

Se observa que, desde la práctica cultural de la Minga se gestan aportes pedagógicos y formativos considerables que favorecen la adquisición de competencias transversales y específicas en diferentes campos del saber, mediados por la cultura y los recursos que facilitan el acceso a aprendizajes de corte universal al que se llega a través del reconocimiento y valoración de lo propio. Desde esta perspectiva, el concepto de comunidad está atravesado por la vecindad, por intereses comunes, en el entendimiento compartido de todos sus miembros. Aunque es necesario aclarar que no se trata de un modelo de comunidad ideal, sino de una posibilidad de que lo que nos hace comunes es aquello sobre lo cual se puede reconocer las necesidades colectivas y algunos caminos de autosuficiencia. Las fronteras entre comunidad-escuela están siempre abiertas y ofrecen la certidumbre de pertenecer a una comunidad que acoge, motiva, instruye y anima al

individuo. Es importante resaltar, que es el aprendizaje el gran puente que vincula a la comunidad-escuela, y que, además incorpora a la familia como la antesala de la comunidad. De esta manera, se asegura el fortalecimiento constante de esa sola unidad, donde los integrantes se autoactivan para resolver problemáticas, configurar perfiles identitarios, articular demandas de autoridad diversos, compartir cosmovisiones y desarrollar operaciones complejas de identificación que les permita a todos sus integrantes no ser extraños para los otros. En la comunidad-escuela, las dimensiones como la territorialidad, la sostenibilidad, la temporalidad, las pautas de crianza y el paisanaje juegan un papel fundamental. En este sentido, las desigualdades oscilares terminan entretejidas para compartir el cuidado mutuo, el reconocimiento que da lugar al colectivo para la resolución de situaciones complejas, donde permanentemente hay solidaridades para afrontar con alegría, dignidad y derechos una vida común. Docentes, alumnos, padres y vecinos configuran un conjunto variopinto de representaciones comunes para valores culturales legitimados por todos, lo que sin duda alguna siempre respaldará la participación constante y de convivencia igualitaria.

La co-construcción de metáforas o participación y pertenencia estimulan procesos de memoria e identidad. Las expresiones respecto de intercambio de aprendizajes y experiencias no pretenden ubicar jerarquías o sapiencias en escala, sino que pretende ubicar escalas horizontales sobre la cual las distintas generaciones aportan aprendizajes compartidos en el marco de sus expresiones interculturales. Hay unos tiempos de espera desde el cual el poder transformador para nutrirse desde lo que acontece no son los tiempos de la velocidad y la prisa, son los tiempos del estar juntos. Por ello, es evidente la necesidad de abordar la educación desde la pertinencia que ofrece el enfoque etnoeducativo de comunidad-escuela.

Las experiencias descritas a través de cada tonga demuestran que atrás deben quedar los esquemas tradicionales conductistas donde las experiencias comunitarias cotidianas, la participación y aporte del estudiante y sus saberes previos quedan relegados. Cuenta de ello da Pérez (citado en Angulo 1994), quien señala:

La escuela a diferencia de cómo se ha concebido en épocas anteriores, no debe cumplir la función prioritaria de transmisión de información, ni siquiera de transmisión de metas, sino una función compleja y más sutil. La función de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar, acrítico, solidificado y configurado en la mente del alumno; provocar añade la reconstrucción del conocimiento (p. 5).

Al respecto Dalia Mina, líder comunitaria, señala lo siguiente: *“nosotros como comunidad que ha venido por décadas luchando por la reivindicación de derechos étnicos y territoriales no podemos aceptar una escuela avasalladora de nuestros procesos comunitarios y la lucha que hemos hecho. Necesitamos que la escuela asuma su compromiso bajo la ruta que pone la comunidad y se integre a nuestras vivencias y problemáticas. No queremos una escuela de espaldas a la comunidad, sino que refuerce todas esas luchas y que nos ayude a fortalecernos desde nuestras carencias y debilidades”*. De la misma manera, estudiantes como Carlos Mario del grado noveno de la sede San José, afirma: *“estas actividades nos devuelven la esperanza de que sí podemos aprender cosas que veíamos tan difíciles. De verdad que sólo con el tablero y el cuaderno uno queda muy confundido, pero así enseñándonos a trabajar en Minga ya uno se conecta con lo que debe aprender y se siente en mayor confianza”*. Asimismo, Carlos Manuel, estudiante de grado undécimo, destacó la importancia del aprendizaje basado en problemas al afirmar: *“me llamó mucho la atención que el profe nos daba libertad de elegir en cuál proyecto participar y nos daba libertad de tomar decisiones como grupo. Me gustó el ejercicio de medir el caudal del río, porque nos muestra con hechos para qué es qué sirven las matemáticas y otras materias”*. Esto evidencia, que los estudiantes están haciendo transferencia de los aprendizajes a su cotidianidad y plantean situaciones problemáticas que se pudieran abordar desde lo que aprenden.

Así pues, es evidente el peso que tienen los procesos culturales de la comunidad en el currículo. Muestra de ello, son las distintas interacciones cooperativas, emocionales, espirituales, saberes, actitudes, creencias y demás que alimentan los aprendizajes previos con que llegan los estudiantes y que son materia prima para que las experiencias pedagógicas sean ambientes que promuevan las condiciones adecuadas para que cada estudiante desarrolle conocimientos, en lugar de intentar transmitirlos como se hace en la escuela tradicional. Las actividades escolares enmarcadas en las prácticas productivas asociadas a la Minga, poseen ese elemento sustancial a la hora de generar aprendizajes, y es que se favorece la motivación intrínseca a través de todos los proyectos pedagógicos que los estudiantes pueden hacer desde la cooperación. Es así, como a través de las actividades disfrutables y cercanas, se cumple con tres necesidades psicológicas citadas por Vieira (2021), becario de Fullbright en su conferencia sobre investigación en el aula, y son: el sentido de competencia, es decir, lo que el estudiante es capaz de hacer; el sentido de la autonomía, donde tienen poder de decisión sobre lo que harán y cómo lo harán; y finalmente, el



relacionamiento social, donde el estudiante se concibe como parte de un grupo, aporta y le da valor a lo que hace a partir de esas concepciones. Lo anterior es palpable cuando estudiantes como Esther Arroyo, participante de las mingas de aprendizaje, expresa *“fue una experiencia maravillosa el aprender a través de proyectos en grupos que nosotros mismos liderábamos y el profesor nos animaba a usar lo que teníamos tan cerca y no lo veíamos. En mi caso, entender, por fin lo que significa el número irracional  $\pi = 3.14159$  en matemática, me sorprendió porque es algo que lo estamos viendo siempre en nuestra vida y no lo sabemos. El profesor nos lo enseñó haciéndonos caminar por el círculo pintado en la cancha del colegio y a través de elementos que teníamos a la mano. Así, de manera sencilla entendimos por fin de qué se trataba ese número y para qué nos servía en la vida real”*.

Asimismo, Cynthia Mosquera, estudiante de undécimo, menciona un punto de suma importancia al expresar: *“me llamó la atención que mis compañeros y yo, siendo estudiantes también nos volvimos maestros de nuestros profesores, porque ellos no conocen muy bien muchas cosas nuestras y les enseñamos en esos temas. También el hecho que los mayores y sabedores tienen unas enseñanzas que se pueden comprobar con lo que aprendemos en la escuela. Eso me dejó sorprendida porque todo lo que acá hacemos tiene un sentido y muchas de esas cosas se comprueban con la ciencia. Por ejemplo, las plantas medicinales que usaba mi abuela que era partera y mi tío que soba a personas que se fracturan o golpean, supimos que la farmacéutica las usa. Entonces, ¿cómo nuestros viejos sabían eso? Es algo que uno se queda sorprendido”*. Con estas intervenciones, es más que perceptible el nivel de conciencia que se despierta en los estudiantes al relacionarlos con su medio y demostrarle que el conocimiento científico está a su alrededor y que a través de obras de servicio a su comunidad, basadas en la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP), está a la vez desarrollando grandes habilidades que lo catapultarán hacia el éxito en el contexto en que se encuentren. En suma, fortalecer en ellos la identidad, la autonomía, la sensibilidad, el liderazgo, la empatía, la solidaridad y el trabajo cooperativo mientras adquieren el conocimiento científico y global, es equiparlos con un cúmulo de saberes superiores que los llevarán a ser parte de la solución a las problemáticas que enfrenta la sociedad de hoy y no del problema que perpetúa la decadencia y deshumanización en el ser humano.

Así pues, al centrar el aprendizaje en el conocimiento, el estudiante se convierte en un sujeto activo, que no necesariamente indica movimiento, sino que asume un compromiso cognitivo

en su proceso y comprende el por qué, el para qué y el cómo aprende. De esta manera, a través del autorreconocimiento, autovaloración y aprendizaje autónomo, asume un rol activo y participativo dentro de un grupo colaborativo. Tal y como en la práctica de la Minga se lleva a cabo un cúmulo de actividades interactivas donde cada participante aporta desde sus capacidades físicas, conocimientos y saberes, rasgos de autoridad, experiencia, habilidades y talentos, de igual manera, al trasladar la esencia de esta práctica autóctona al aula, obtenemos ganancias significativas en la adquisición de competencias transversales, específicas, genéricas, básicas, ciudadanas, laborales en el aula. Algo parecido remarca la investigadora Chi (2011) de Arizona State University, a través de un marco de referencia donde evaluó actividades pasivas, activas, constructivas e interactivas en el aula. De ello resalta cómo las actividades pasivas encierran al estudiante en metodologías tradicionales; en las activas se esfuerzan por realizar algunas actividades como tomar nota; en las constructivas van más allá de resaltar y tomar nota y empiezan a imaginar, contrastar, reflexionar sobre conceptos, a generar explicaciones haciendo actividades constructivas. Sin embargo, lo que queremos resaltar es el nivel interactivo, donde el estudiante se anima a trabajar con otros estudiantes, con expertos, a explicarle a otros, a tratar de resolver dudas entre todos, a confrontar ideas, hacer debates y demás. Encontramos entonces, que el aprendizaje interactivo es más efectivo que los modos pasivo, activo y constructivo, porque el interactivo al ser llevado más allá de los materiales, lo que se está pidiendo al estudiante es que utilice lo que tiene en la memoria a largo plazo para darle sentido a esa nueva información, tal y como también lo cita Vieira (2020). Toda esta interacción es palpable en la estructura de operación de la Minga y evidentemente plasmar esta esencia en el trabajo de aula trae grandes beneficios en la formación integral de los estudiantes. Cuenta de ello da Jesús Javier Caicedo, docente de inglés al manifestar: *“observábamos cómo entre los estudiantes se apoyaban y ayudaban a sus compañeros. Cuando algún miembro del grupo presentaba grandes dificultades para avanzar, los animé a ‘ir a rescatar al otro’. Así, funcionaban como un todo. Ellos están muy animados, tanto, que constantemente nos preguntaban profe ¿cuándo volvemos a estudiar así? Sienten deseos de ir a clase y están a la expectativa qué actividades se implementarán. Tenemos el gran reto de seguir implementando esta propuesta”*.

Cabe mencionar que durante las jornadas en los talleres de co-construcción se aplicó el ejercicio de mingas de aprendizaje con los mismos docentes, primeramente. Esto, para que pudieran luego orientar a los estudiantes en las actividades de cooperación a partir de sus propias vivencias desde las dos perspectivas: la de docente mediador y la de estudiante. De esta manera,

podieron prever las distintas situaciones que se podrían presentar en la acción, entender desde la empatía las dificultades de cada uno de los integrantes de los grupos y encontrar la forma más efectiva de acompañar y guiar a sus estudiantes. Esto trajo como consecuencia muchos aprendizajes en los docentes, prueba de ello lo vemos con Carlos Lloreda, docente de ciencias sociales quien manifestó lo siguiente, *“me pareció muy acertado que se hubiera empezado primero con nosotros como docentes, porque al sentir en carne propia lo que habrían de enfrentar nuestros estudiantes, nos bajamos de ese pedestal y nos volvemos más comprensivos sin dejar de apuntar al logro de la actividad. Uno vive en carne propia lo que los muchachos viven al intentar colaborar, uno tiene claridad sobre las orientaciones que les dará y sentiremos más empatía con la presencia de alteridades al ponernos en sus zapatos”*. De la misma forma, el docente Luis Javier señaló: *“así uno va entendiendo realmente cuál es nuestro rol, porque a veces no lo tenemos claro al cien por ciento y nos dedicamos a presentar temas y evaluar de manera memorística y mecánicamente ponemos las notas y ya. Y luego nos llega la frustración del por qué los muchachos se nos muestran apáticos, desanimados, frustrados y con bajo rendimiento. Llegan a sentir que son tontos al no captar lo que supuestamente es presentado de manera sencilla. Con lo que hemos co-construido en los talleres, veo que a veces lo que hacemos es castrar y afectar a los muchachos emocionalmente”*.

Tener la oportunidad de incorporar las asignaturas en un bloque común, donde cada campo disciplinario aporte sus conocimientos en pro de una meta determinada, incorporando libertades y gestionando la autonomía en los estudiantes fue una de las principales metas de la apuesta curricular que se planteó. Durante el desarrollo de las mingas de aprendizaje hubo interacción de conocimientos a una escala horizontal. Ello generó que los estudiantes se sintieran cómodos y valiosos con sus aportes, que poco a poco fueron complementando con los nuevos conocimientos. Así lo refiere John Ervin García, docente de informática de la sede Pascual de Andagoya, al expresar: *“para mí, el probar este enfoque desde lo étnico y cercano para los estudiantes ha sido la oportunidad de poder enrutarse mis clases con mayor profundidad, porque es simplemente abordar la informática y las nuevas tecnologías a su entorno. Que ellos entiendan que estos son recursos de ayuda y los integren a sus actividades tanto formativas como cotidianas. El interactuar con tantos elementos de la cultura e integrarlos a lo que hacemos desde mi área específica es un nuevo comienzo y sé que vendrán muchos avances a partir de estas apuestas de contextualizar el currículo”*.

En consecuencia, las mingas de aprendizaje desde el enfoque etnoeducativo de comunidad-escuela se convierten en un laboratorio para la investigación educativa en tanto que el docente y el estudiante se ven inmersos en un sinnúmero de cuestiones que resultan de unir los caminos entre lo científico y lo ancestral. Se hace necesario ir hallando los hilos que tejen los dos saberes y lo vuelven uno, donde es necesario valerse de competencias transversales relacionadas con la investigación, para observar, palpar, experimentar, comprobar, descubrir, comprender y asimilar el mundo desde lo cercano, aprendiendo con otros y de otros a través desde la cooperación. En esta medida, haber registrado todas las observaciones e incorporado los registros personales de los mismos estudiantes, favoreció el hábito de la escritura y la comprensión lectora, pues fue necesario registrar información a través de organizadores gráficos para luego ser usados en sus propuestas grupales. Esto empoderó a muchos de ellos porque se sentían libres de cometer errores, de corregir y registrar datos que consideraban importantes sin arriesgarse a tener una mala calificación. Así lo dejó ver Camilo, un estudiante de la vereda San José, cuando expresó: *“el profe en todo tiempo nos animaba a escribir en nuestro diario, lo que aprendíamos, lo que nos presentaba más dificultad y equivocarnos no era un pecado, sino que normal en grupo nos corregíamos. También nos hacía escribir sobre nuestros sentimientos frente a cada reto y a nuestro rol en el equipo. Eso me ha dado más confianza de preguntar cuando no entiendo y de participar sin que me dé miedo a equivocarme y eso me ha ayudado a ser consciente de lo que siento y tener una mejor actitud con mi grupo y los otros grupos también. Además, el saber que uno está trabajando en Minga y que puede contar con el resto del grupo es como una seguridad que uno siente y que le ayuda a entender más y mejor”*. El docente se refirió también a la investigación en el aula. Así lo dejó ver en su intervención cuando refirió lo siguiente: *“desde el enfoque de educación propia, uno utiliza fuentes externas y locales con fines de mejorar la enseñanza y eso es investigar. Hace mucho hemos querido ver una ruta hacia la etnoeducación en Colombia, pero siempre estamos esperando que otros nos digan cómo hacerlo y nos olvidamos de que la investigación en el aula debe ser constante para ir encontrando caminos”*. De igual manera, Eddil Caicedo el rector se sumó a estas afirmaciones expresando: *“Hoy el Gobierno Nacional ha puesto el balón en nuestro campo, al decirnos a través de la norma, que desarrollemos la educación desde la cultura y eso nos debe llevar a incorporar los elementos más sobresalientes de nuestra cultura en el currículo”*.

Por lo anterior, podemos afirmar que el incorporar las distintas estrategias didácticas vanguardistas en el marco de las metodologías activas, atravesadas por enfoques pertinentes al

contexto en el que se desenvuelve la comunidad educativa, establece conexiones significativas entre los dos escenarios formativos por excelencia, que son la Sociedad y la Academia. Esta gran amalgama de enfoques, metodologías activas, saberes ancestrales, conocimiento científico, la cooperación y los principios y valores ancestrales de la comunidad generan un cambio profundo de paradigmas, donde las prácticas socioculturales no sólo se incorporan, sino que respaldan el currículo, dando mayor sentido a lo que se aprende y aportando soluciones a las problemáticas comunitarias. Todo ello se constituye como grandes caminos hacia la innovación curricular desde enfoques cada vez más contextualizados.

La experiencia en la implementación dejó ver de manera fehaciente que la enseñanza en el enfoque etnoeducativo de la comunidad-escuela se fundamenta en tres pilares indispensables: la familia, la comunidad y la escuela. La articulación consciente de estos tres pilares facilita monitorear el proceso educativo de los individuos en los diferentes contextos sociales. En particular, se observó, por ejemplo, cómo este tipo de prácticas colectivas utilizadas en la preparación de las fiestas patronales: limpieza y decoración de calles y caminos, alistamiento de las actividades religiosas y demás, son ambientes propicios para que tanto los docentes como los mayores y sabedores comunitarios puedan acompañar y monitorear la cooperación y los valores humanos tradicionales en los estudiantes dentro del ejercicio comunitario. Dicho lo anterior, la etnoeducación se materializa y se hace evidente cuando la formación del sujeto se abstrae de las cuatro paredes y se convierte en un gran “*laboratorio práctico*”, como lo definió uno de los participantes en las entrevistas, y que incorpora decididamente los saberes y aprendizajes relacionados en el microcurrículo de la asignatura en y desde la Minga. Esto concuerda con lo que expresa Artunduaga (1997) cuando afirma que la apuesta curricular desde una educación propia se fundamenta y concibe como un puente que conecta: el saber cultural y la cotidianidad, el conocimiento disciplinar y el ancestral, la ciencia, la tecnología y la filosofía con los saberes comunitarios.

Por otro lado, esta investigación deja cuatro pilares de la innovación educativa que enrután el camino hacia la disrupción en modelos y enfoques educativos que cristalizan los resultados esperados hacia esa búsqueda de una educación desde el contexto.

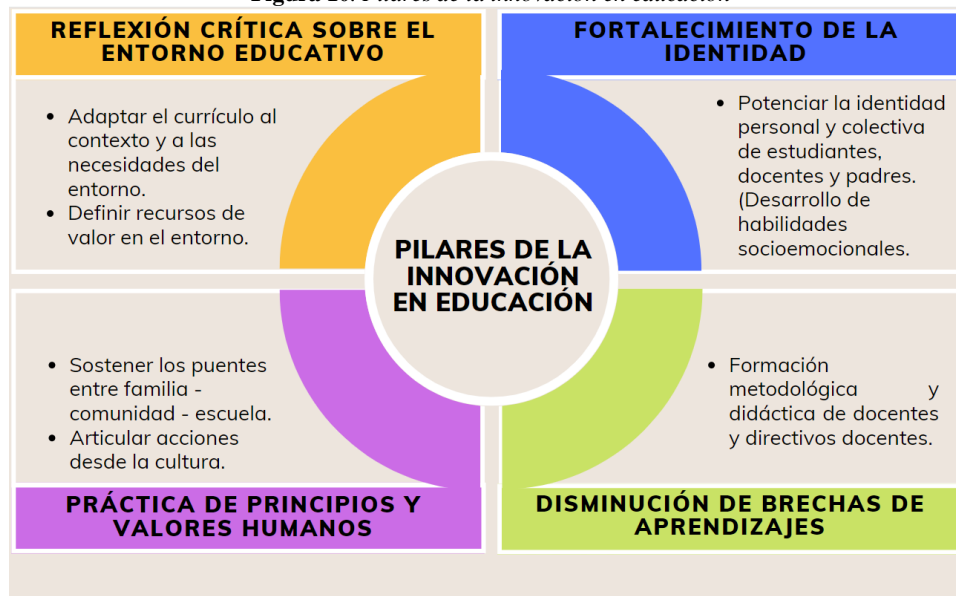
Estos cuatro pilares son:

- a) La reflexión crítica sobre el entorno educativo.
- b) El fortalecimiento de la identidad, tanto individual como colectiva.

- c) La disminución de brechas de aprendizaje.
- d) La práctica de principios y valores humanos.

Estos pilares nos llevan a enfocar nuestra atención sobre bases firmes para enfilear acciones hacia una verdadera innovación educativa (Ver figura 10).

**Figura 10. Pilares de la innovación en educación**



*Fuente: elaboración propia (2022)*

Finalmente, esta forma de enseñar y de aprender sustentan la tesis sobre los elementos estructurales que la Minga aporta a la educación propia que requieren los pueblos del Pacífico colombiano. Esto se vuelve primordial en el contexto regional, donde hay grandes retos por asumir y lograr sacar adelante. De manera que la cristalización de la etnoeducación permitirá que los educandos puedan acceder a los aprendizajes necesarios y esenciales para enfrentarse al mundo de hoy. Y para lograrlo se requiere, no sólo dominar el conocimiento disciplinar, sino también saber cooperar, interactuar, relacionarse armónicamente, comunicarse de manera efectiva, desarrollar la inteligencia emocional y, finalmente, entender la interculturalidad como el reconocimiento y respeto del que es diferente y se valore como fuente para construir y nutrir permanentemente la cultura propia.

## 9. RECOMENDACIONES

La educación es la herramienta por excelencia para generar un crecimiento inclusivo en las sociedades, sin embargo, los esfuerzos para que la educación sea de calidad y surta los efectos esperados en la construcción de sociedades, deben estar orientados hacia la creación de escenarios que generen las condiciones no solo para el aprendizaje académico e intelectual, sino que fomente las habilidades que contribuyan a la construcción de un mejor mundo. La incorporación de las acciones educativas de la escuela debe aprovechar los intercambios, interacciones, saberes y experiencias que tienen lugar en la comunidad.

La comunidad-escuela debe fundirse en una sola unidad interactiva, donde la práctica docente se enriquece en la acción misma y en la vivencia de la cotidianidad comunitaria. El sistema educativo colombiano podrá, hoy más que nunca, revolucionar las estructuras curriculares y enfocarlas hacia el reconocimiento y valoración de la identidad, la adquisición de capacidades, el compromiso, las alteridades, la participación y la toma de acción ante los retos y la construcción de paz desde los distintos contextos multiculturales. No obstante, para lograr esto, es necesario que los gobiernos sean capaces de desarrollar una visión coherente y ambiciosa donde las metas del sistema educativo logren alinearse con el modelo de sociedad que se espera tener para avanzar hacia el progreso social.

El mundo global al que se enfrenta la escuela de hoy, donde ocurren procesos alternos que van generando fenómenos, tendencias y cambios repentinos tales como el impacto de las políticas neoliberales, el valor y la importancia que se da al conocimiento y el avance acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación, obligan a replantear el diseño curricular para retomar la capacidad socializadora de la escuela. La escuela debe poner en escena la transmisión de principios y valores culturales fundamentales para el fortalecimiento de la identidad y consolidar los vínculos sociales a través de mecanismos de organización y convivencia propios de la cultura comunitaria. Se trata de construir el currículo sobre la base de la transdisciplinariedad con el objeto de unificar el conocimiento, uniendo lo ancestral y lo científico, incorporándonos a esquemas más amplios y complejos para entender y asimilar tanto las realidades del entorno como para conocer las responsabilidades que se han de asumir.

La incorporación de las acciones educativas de la escuela no debe estar planteada a espaldas de la comunidad sino aprovechar los intercambios, interacciones, saberes y experiencias que en la comunidad tienen lugar, con la que comparte metas de educación y formación de sus participantes,

fundiéndose en una sola unidad: la comunidad-escuela, una realidad interactiva, donde la práctica docente se enriquece en la acción misma y en la práctica de la cotidianidad comunitaria.

Cabe también mencionar, que el cuerpo docente debe asumir su rol como mediador entre los saberes circundantes y los estudiantes, valerse de visiones claras en torno al proceso de evaluación formativa desde el enfoque práctico y crítico. Debe, además, desarrollar la creatividad y la innovación de esquemas tradicionales que han mostrado resultados poco alentadores a través del tiempo y que demanda mirar hacia esquemas más innovadores que permitan alinear las metas globales al modelo de sociedad acorde con la cosmovisión de los pueblos. El docente debe abrirse hacia su rol de guía y orientador de procesos, de acuerdo con los nuevos modelos educativos del siglo XXI, donde la cooperación entre docentes y estudiantes toma un papel protagónico en la construcción del proceso de enseñanza -aprendizaje y todo ello validado y sustentado por los aportes que ofrece el contexto cultural. A lo anterior se suma, la incorporación de la investigación en el aula mediante la indagación, la observación, la toma de datos, el registro de información en herramientas como el diario de campo, entre otras; de manera que se pueda vislumbrar caminos hacia la construcción de nuevos conocimientos que parten desde lo cercano hasta lo distante y así encontrar los puentes que conectan el saber disciplinar y científico en torno a las dinámicas comunitarias. En estos ambientes de indagación, tanto los docentes como los estudiantes y comunidad educativa, descubran mayores aportes que ofrece el medio en la búsqueda de una sociedad realmente comprometida con su autoconstrucción.

En definitiva, se hace necesario apuntar hacia modelos curriculares incluyentes, participativos, disruptivos, concordantes y vinculantes de los perfiles y procesos culturales que demanden la articulación de la cuádruple hélice del desarrollo: el Estado, la Academia, la Empresa Privada y la Sociedad Civil. Todas las acciones conjuntas y articuladas a la luz de la cooperación redundarán en la disminución de brechas educativas en grupos étnicos para avanzar hacia una educación de calidad, equidad y pertinencia, que reivindique y reestablezca derechos que garanticen la dignificación de la vida.



## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akhutina, T. (2002). L.S. Vigotsky y A. R. Luria, la formación de la neuropsicología. *Revista española de neuropsicología*, 4(2-3), 108-129.
- Allaire, Y., y firsirotu, M. (1992). *Teorías Sobre Cultura Organizacional. En: Cultura Organizacional. Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. Legis Editores.
- Alonso, J., Ocampo, M., y Urbano, C. (2020). *Una mirada a la calidad de la educación media en Buenaventura empleando las pruebas Saber 11 2019*. Universidad Icesi. Obtenido de [https://www.icesi.edu.co/observatorio-educacion/images/informes/Libro\\_ORE\\_Saber11\\_Buenaventura.pdf](https://www.icesi.edu.co/observatorio-educacion/images/informes/Libro_ORE_Saber11_Buenaventura.pdf)
- Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos currículum?.. En J. y. Angulo, *Teoría y Desarrollo del Currículum* (págs. pp. 17-29). Aljibe.
- Arancibia, H., Castillo, P., y Saldaña, J. (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Instituto de historia y ciencias sociales.
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Ibeoramericana de Educación*, 13, 1-12.
- Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En F. Rojas, *America Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (págs. 133-145). México: FLACSO.
- Berrío, A., y Ponare, V. (2017). *Propuesta Curricular Intercultural: Saberes Ancestrales*. (Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana). <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3340>.
- Caicedo, E. (2010). *Territorios de vida, alegría y libertad*. (Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales).
- Calvo, G. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 32, 343-360.
- COCOCAUCA. (2019). *Mamuncia*. Obtenido de <https://cococauca.org/2019/08/30/mamuncia/>
- Consejo Comunitario del Río Yurumanguí. (2020). *Documento de caracterización del daño al consejo cuminitario de Yurumanguí por el conflicto armado*.
- Consejo Comunitario del Río Yurumanguí. (2020). *Documento de Caracterización Plan Integral de Reparación Colectiva del río Yurumanguí*. Unidad de Atención y Reparación Integral para las Víctimas, Buenaventura.

- Constitución Política de Colombia de 1991. (1991, de enero). Asamblea Nacional Constituyente.
- Cortés, Ó. (2018). Significados y representaciones de la minga para el pueblo indígena Pastos de Colombia. *Psicoperspectivas* , 17(3), 1-11.
- Crawford, M. (2004). *Enseñanza Contextual. Investigación, Fundamentos y Técnicas para Mejorar la Motivación y el Logro de los Estudiantes en Matemática y Ciencias*. Texas, USA: CORD. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://inst-mat.utalca.cl/~cdelpino/modelos/2010/articulos-para-tareas/---Teaching%2520Contextually%2520Spanish.pdf
- Cunha, F., y Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *The economics of human development*, 97(2), 31-47.
- Decreto 804 de 1995. ((1995, 8 de mayo)). Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Dario oficial No.41853. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP), & Asociación de Cabildos y/o autoridades tradicionales indígenas del Nudo de los Pastos Shaquiñan. (2018). *Plan binacional para el fortalecimiento natural, cultural y ambiental del Nudo de la Wuaka o de los Pastos*. Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP), & Autoridades tradicionales indígenas del nudo de los Pastos Shaquiñan. (2018). *Plan binacional para el fortalecimiento natural , cultural y ambiental del nudo de la Wuaka y de los pastos*. Bogotá.
- Dewey, J. (1988). La escuela y el progreso social.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica. La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Educarchile. (s.f). *John Dewey*. Obtenido de <https://www.educarchile.cl/john-dewey#:~:text=Este%20es%20la%20base%20esencial,barreras%20al%20intercambio%20de%20pensamiento%E2%80%9D>.
- Fainholc, B. (2009). *Diccionario práctico de tecnología educativa*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro.

- Fundación Saldarriaga . (2021). *Modelo de inclusión económica para población con discapacidad*.  
<https://www.saldarriagaconcha.org/modelo-de-inclusion-economica-para-personas-con-discapacidad-bid/#:~:text=El%20objetivo%20de%20este%20proyecto,habilidades%20socioemocional es%20para%20la%20empleabilidad.>
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas . *Diálogos sobre educación*, 8 (15), 1-16.
- García-Peñalvo, F. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa . *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- Gimenez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, II (4), 9-30.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*.
- Gómez-Gamero, M. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11), 1-5.
- González, R., Galindo, L., Martínez, N., Ley, M., Ruiz, E., y Valenzuela, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2), 6-9.
- Górriz, I., Márquez, A., y Alonso, M. (1998). La Investigación en el aula: desarrollo del proceso constructivista en el aula universitaria. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (14), 217-236.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial, Norma.
- Guitert, M., y Giménez, F. (2000). Trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart, J., y Sangrá, A (coord.). *En Aprender en la virtualidad* (págs. 113-134). España: Gedisa.
- Gunawardena, C., Lowe, C., y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(5), 395-429.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69(95), 209-219. doi:<https://doi.org/10.2307/40183784>

- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- IEEEA, I. E. (2016). *Proyecto etnoeducativo comunitario Yurumangui en comunidad escuela*.  
<https://www.ieestheretelvina.edu.co/documentos.php>.
- Iglesias, M., Lozano, I., y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77 (1), 13-34.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company.
- La Nación. (2013). *Caminar la palabra*. Obtenido de Columnistas:  
<https://www.lanacion.com.co/caminar-la-palabra/>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la Republica de Colombia. Por la cual se expide la ley general de educación. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf).
- Mancillas, M. (abril de 2014). Memoria colectiva: Procesos psicosociales. Región y sociedad. Mexico, Ciudad de Mexico, Mexico. Recuperado el 24 de septiembre de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252014000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252014000200011&lng=es&tlng=es).
- Marulanda, S. (2017). Revindicando los saberes ancestrales en la U: saberes ancestrales. *Agenda Cultural Alma Máter*, 20-23.
- Mayer, J., y Salovey P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185–211.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Orientaciones curriculares, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Etnoeducación una política para la diversidad. *Al tablero*, págs. (3). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87223.html#:~:text=La%20pol%C3%ADtica%20etnoeducativa%20est%C3%A1%20dirigida,701.860%20\(DNP%2C%201997\)](https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87223.html#:~:text=La%20pol%C3%ADtica%20etnoeducativa%20est%C3%A1%20dirigida,701.860%20(DNP%2C%201997)).

- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Más campo para la educación rural. *Al Tablero*, págs. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html#:~:text=Se%20propone%20mejorar%20el%20acceso,al%20desarrollo%20productivo%20y%20social>.
- Murillo, J. (2012). *La universidad y los procesos de lectoescritura: centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura diga*. Panorama, 6 (10), 87-97. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/pdf/3439/343929222007.pdf>
- Murra, J. (2002). *El mundo Andino, población media ambiente y economía*. Lima, Perú.
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR Editorial.
- Nueva Educación. (2018). BID: América Latina tiene que «invertir mejor» en educación. <https://www.nuevaeducacion.net/bid-america-latina-inversion-educativa/>.
- Obando, J. (2015). La minga: un instrumento vivo para el desarrollo. *Revista de sociología*, IV, 82-100.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mejor futuro*. Ed. Fundación Santillana.
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servín, C., Suárez, L., y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173.
- Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones. Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez Gómez, Á. L. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid.
- Piñacué, J. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*, (20), 161-192.
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G., y Valenzuela, J. (2018). *OCDE Revisión de recursos escolares: Colombia*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>.
- Real Academia Española. (2021). *Minga*. Obtenido de <https://dle.rae.es/minga>

- Sacristán, J. G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata. (Morata, Ed.)  
 Madrid, Madrid, España: Morata. Obtenido de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=123941>
- Salovey, P., y Maye, J. (1990). *Emotional intelligence*.
- Sánchez, N. (1993). *La saga del negro: presencia africana en Colombia*. Instituto de Genética Humana.
- Santillana. (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Vol. Vol. 1). México D.F., México: Santillana.
- Secretaría de Educación Distrital. (2016). *Ruta metodológica del proceso de construcción participativa del pacto por la educación en el distrito de Buenaventura*.  
[https://drive.google.com/file/d/0B6Devxo-19QBcEs4YWVYRHlqbzQ/edit?resourcekey=0-Wobq81lx1\\_ZjMgOQLZS1tQ](https://drive.google.com/file/d/0B6Devxo-19QBcEs4YWVYRHlqbzQ/edit?resourcekey=0-Wobq81lx1_ZjMgOQLZS1tQ).  
 Obtenido de [https://drive.google.com/file/d/0B6Devxo-19QBcEs4YWVYRHlqbzQ/edit?resourcekey=0-Wobq81lx1\\_ZjMgOQLZS1tQ](https://drive.google.com/file/d/0B6Devxo-19QBcEs4YWVYRHlqbzQ/edit?resourcekey=0-Wobq81lx1_ZjMgOQLZS1tQ)
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Anagrama.
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 3-23.
- Torres-Mazuera, G. (2013). El ejido posrevolucionario: de forma de tenencia sui generis a forma de tenencia ad hoc. *Península*, 7(2), 69-94.
- UNESCO. (1948). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/PDF/NR004682.pdf?OpenElement.
- Velázquez, V., y Ovando, P. (2019). XX años de etnografía de las regiones indígenas de México. Aportes, desafíos y miradas retrospectivas. *Diario de Campo*, 3(8-9), 6-12.
- Vidal, V. (2020). *Plan de Desarrollo Distrital 2020-2023. Buenaventura con dignidad*. Obtenido de  
[https://www.buenaventura.gov.co/images/multimedia/20200707\\_plan\\_de\\_desarrollo\\_distrital\\_2020\\_2023\\_oficial.pdf](https://www.buenaventura.gov.co/images/multimedia/20200707_plan_de_desarrollo_distrital_2020_2023_oficial.pdf)

## 11. ANEXOS

### Anexo 1. Instrumento 1.

#### Entrevista semiestructurada asociada a objetivo específico 1

Realizado por: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Tabla 8.** *Instrumento 1. Entrevista semiestructurada.*

No.	Las mingas / mingas
1	Definir concepto de las mingas
2	¿Cómo se hacía antes?
3	¿Desde cuándo se hace esta práctica?
4	¿De qué manera se organiza?
5	¿Qué tipo de actividades requiere hacer una minga?
6	¿Quiénes convocan a la comunidad?
7	¿Cómo se resuelven los conflictos durante le ejecución de la actividad?
8	¿Cómo se controla la apatía a participar?
9	¿Desde qué edad se participa?
10	¿Qué tipo de actores intervienen y cuál es su rol?
11	¿Qué aporta a la comunidad?
12	¿Qué aspectos se mantienen o han cambiado?
13	¿Cómo cree usted que las mingas le aportan a los niños, niñas y jóvenes en su formación personal?
14	¿Cuáles de los elementos de las mingas cree usted que debieran ser replicados en la escuela?
15	¿De qué manera las mingas aportan al proyecto de etnodesarrollo de la comunidad?

**Tabla 9.** *Entrevista Semiestructurada sobre la Rocería*

No.	La rocería
1	¿Qué es una rocería?
2	¿En qué época se realiza?
3	¿Con qué tipo de actividad se relaciona?
4	¿En qué espacios de uso se realiza?
5	¿Quiénes participan?
6	¿Cuál es la labor de cada actor dentro de la rocería?
7	¿Cuál es la ubicación (al interior del terreno) de cada actor en la rocería?
8	¿Cuáles son los elementos, recursos y herramientas que se requieren?
9	¿Cómo se distribuyen los roles?
10	¿Qué sostienen la motivación en los actores?
11	¿Qué aporta a la comunidad?
12	¿Qué valores cree usted que los niños y jóvenes aprenden de este tipo de actividades comunitarias?

**Tabla 10.** *Entrevista Semiestructurada sobre las Barriciones.*

No.	La barrición
1	¿Qué es una barrición?
2	¿En qué época se realiza?
3	¿Con qué tipo de actividad se relaciona?
4	¿En cuáles espacios de uso se realiza?
5	¿Quiénes convocan y quiénes participan?
6	¿Cuál es la labor de cada actor dentro de la actividad?
7	¿Cuál es el rol de los actores dentro de la actividad?
8	¿Cuáles son los elementos, recursos y herramientas que se requieren?
9	¿Cómo se distribuyen los roles?
10	¿Qué sostiene la motivación en los actores?
11	¿Qué aporta a la comunidad?
12	¿Cree usted que la participación de los docentes y estudiantes es relevante en este tipo de actividades?, ¿por qué?
13	¿Cómo son llevados a los diferentes contextos en el que el niño y joven se encuentra inmerso?

**Tabla 11.** *Entrevista Semiestructurada sobre la Práctica de la Manocambiada.*

No.	La mano cambiada
1	¿Cómo puede definir la mano cambiada?
2	¿En qué situaciones se lleva a cabo?
3	¿De qué manera aporta esta actividad al trabajo cooperativo en el aula?
4	¿A través de qué tipo de actividades se podría replicar la mano cambiada en el aula?
5	¿Qué valores humanos se resaltan en esta actividad y cómo aplicarlos en las actividades de clase?
6	¿Cómo favorece la mano cambiada a las habilidades socioemocionales?
7	¿En qué tipo de actividades escolares se puede replicar esta práctica?
8	¿Cuáles son los beneficios de replicar la mano cambiada en clase?
9	¿Cuáles serían las ventajas de replicar esta práctica en el aula?
10	¿Qué inconvenientes cree usted se presentarían al intentar replicar esta práctica en clase?

**Tabla 12.** *Entrevista Semiestructurada sobre el Aprendizaje Cooperativo.*

No.	Aprendizaje cooperativo
1	¿Quiénes lideran las mingas en la comunidad?
2	¿Cómo se definen y distribuyen los roles?
3	¿Cómo se coordinan las actividades comunitarias?
4	¿Cómo se genera y sostiene la motivación de la comunidad al participar?
5	¿Cómo se toman las decisiones en torno a las actividades?
6	¿Cómo se manejan los conflictos?
7	¿Qué impulsa la colaboración entre los participantes?
8	¿Cómo se definen los roles y el cumplimiento de las labores?
9	¿Qué elementos intervienen en la articulación de los grupos y actores?



10	¿Cómo se evalúa el cumplimiento de las labores?
11	¿Cuáles cree usted que son los aportes al enriquecimiento de la cultura en el territorio?

## Anexo 2. Instrumento 2. Diario de observación

Tabla 13. *Instrumento Diario de Observación no Participante.*

Diario de observación no participante	
<b>Actividad:</b>	
<b>Investigador/Observador</b>	
<b>Objetivo/Pregunta</b>	
<b>Situación</b>	
<b>Lugar-Espacio y hora:</b>	
<b>Técnica aplicada</b>	
<b>Recursos</b>	
<b>Personas que intervienen</b>	
<b>Descripción de actividades relacionadas y situaciones sociales cotidianas</b>	<b>Consideraciones interpretativas/ Analíticas con respecto a la pregunta de investigación</b>
<b>Observaciones:</b>	
<b>Personal</b>	
<b>Parte:</b>	

## Anexo 3. Instrumento 3. Cuestionario a docente

Tabla 14. *Instrumento Cuestionario a Docentes.*

Datos del participante	
<b>Nombre:</b>	
<b>Rol comunitario:</b>	
<b>Vereda:</b>	
<b>Edad:</b>	
<b>Sexo:</b>	

### Preguntas:

1. Para usted ¿qué significado tienen las mingas desde un contexto escolar?
2. ¿Qué saberes ancestrales alrededor de la minga se pueden observar en la práctica?

3. ¿Cómo se da esta transmisión de los saberes ancestrales a las prácticas actuales?
4. ¿Qué tipo de actividades requiere desde las mingas se pueden replicar en el entorno escolar?
5. ¿Cómo cree usted que las mingas le aportan a los niños, niñas y jóvenes en su formación personal?
6. ¿Qué valores cree usted que los niños y jóvenes aprenden de este tipo de actividades comunitarias?
7. ¿Cómo son llevados a los diferentes contextos en el que el niño y joven se encuentra inmerso?
8. ¿Cree usted que la participación de los docentes y estudiantes es relevante en este tipo de actividades?, ¿por qué?
9. ¿De qué manera las mingas aportan al proyecto de etnodesarrollo de la comunidad?
10. ¿Cuáles son los aprendizajes que le queda a los estudiantes a partir de la participación en las mingas?

### **Instrumentos para la recolección de la información**

**Tabla 15.** *Instrumento Entrevista Semiestructurada de Observación Participante.*

<b>Instrumento 1. Entrevista semiestructurada a través de la Observación participante</b>	
<b>Diseño de la investigación</b>	Etnográfico
<b>Población objeto de indagación</b>	Docentes, directores de grupo, directivos docentes, orientadora escolar, líderes, sabedores comunitarios.
<b>Criterios de selección de la población</b>	<b>Funcionalidad:</b> la población objeto de indagación debe asegurar el acceso a la información, de acuerdo con lo esperado y planteado en la pregunta de investigación. La información será recolectada en campo y apoyada a través de la comunicación por redes que asegura y fortalece el acceso a personas claves que se encuentran en lugares distantes.
	<b>Alineación:</b> al tener docentes y personas de la comunidad se está asegurando que la información recibida tendrá ingredientes tanto de saberes comunitarios como técnicos y pedagógicos por parte de los docentes.
	<b>Tiempo:</b> al aplicar las entrevistas al personal estimado se garantiza celeridad y efectividad en la recolección de la información. Un aspecto clave es el uso de la comunicación a través de la web, ello asegura la agilidad y permite salvaguardar la información recolectada.
<b>¿En qué situaciones de clase o comunitarias se observará?</b>	La observación y registro de la información se realizará a través de capturas del oficio docente en las tareas comunitarias y escolares: actividades lúdicas, aprendizaje situado y aprendizaje basado en problemas.
<b>¿Qué se observará?</b>	Se observará qué acciones, conocimiento o relación de las mingas serían los hilos que se pueden replicar en las clases; de igual manera, se observará con mucho cuidado los indicios, señales y recursos de estas actividades comunitarias que nutren el aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales.

### Instrumento 2. Diario de observación

<b>Registro de descripciones</b>	<p>En este aparte se detallará la hora y fecha de las actividades, hechos o situaciones específicas a observar, el contexto, las actitudes, el comportamiento, el lenguaje y las conversaciones sobre el terreno para ayudar a llevar un registro detallado de las observaciones, de manera que se asegure y disponga de un cúmulo de información adecuado para registrar en su momento.</p> <p>También complementan los datos de la investigación, ya que las notas del diario campo ayudan a llevar un registro de observaciones realizadas durante las entrevistas y las documentaciones del lugar.</p>
<b>Registro de interpretaciones</b>	<p>Las interpretaciones permitirán examinar los aspectos cargados de valores subjetivos durante el trabajo de campo. De esta forma, se podrá explicar lo observado y resaltar por qué las observaciones realizadas fueron relevantes para la investigación.</p> <p>Estas interpretaciones incluirán las reflexiones, notas y comentarios introspectivos sobre lo que se observará y experimentará en terreno, y lo que todo ello significa para el investigador.</p>
<b>Anotaciones especiales</b>	<p>Las reflexiones e interpretaciones se llevarán a cabo al final del día, después de las jornadas de observación. Se espera hacer observación desde la objetividad e imparcialidad del investigador; se observará cada detalle que nos pueda dar luz sobre los hilos invisibles que existen entre las mingas y el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades socioemocionales detrás de estas actividades culturales que potenciarán el aprendizaje en el aula.</p> <p>Los criterios de selección de las experiencias prácticas a observar, son aquellas que se relacionan de manera directa con la pregunta de investigación planteada.</p>
<b>Instrumento 3. Cuestionario a docente</b>	
<b>Población objeto de indagación</b>	<p>El instrumento en mención será aplicado a docentes, directores de grupo y directivos docentes y orientadora escolar de la institución educativa.</p> <p>Se considerará espacios de reflexión y construcción docente como las semanas de desarrollo institucional. Se abordará con ellos una jornada especial de trabajo, donde se aplicará el cuestionario y se generará un diálogo de saberes en torno al tema.</p>
<b>Criterios de selección de la población</b>	<p>La institución educativa cuenta con un número de 46 docentes, de los cuales quince (15) son nativos, es decir, hicieron su educación básica primaria y secundaria en el plantel. Este criterio se tiene en cuenta, dado a que ellos fueron parte de las actividades culturales desde su infancia, desempeñan su rol como docentes y a la vez como líderes de las organizaciones étnico-territoriales de la comunidad; con estos elementos, pueden desde tres miradas: docentes, estudiantes y líderes, presentar argumentos desde las tres perspectivas. Este es un elemento que definitivamente agrega valor al estudio.</p>



**Tabla 16. Cuadro Condensado de Actividades de Recolección de Información.**

Sujetos	Género	Edad	Rol	Entrevistas	Taller 1	Taller 2	Historias de vida
Sujeto 1	M	40	Líder	X			
Sujeto 2	M	89	Sabedor	X			
Sujeto 3	M	50	Directivo-docente	X	X		X
Sujeto 4	M	47	Pescador	X			
Sujeto 5	F	54	Madre comunitaria	X			
Sujeto 6	M	49	Gestor cultural	X			X
Sujeto 7	F	48	Directivo-docente	X	X	X	
Sujeto 8	M	62	Agricultor	X			
Sujeto 9	F	67	Agricultora	X			
Sujeto 10	F	51	Lideresa	X			X
Sujeto 11	M	37	Docente/líder	X	X	X	
Sujeto 12	M	39	Docente	X		X	
Sujeto 13	F	42	Docente			X	
Sujeto 14	F	42	Docente		X	X	
Sujeto 15	F	40	Docente		X	X	X
Sujeto 16	F	25	Docente		X	X	
Sujeto 17	F	45	Docente		X	X	
Sujeto 18	F	29	Docente		X	X	
Sujeto 19	M	33	Docente		X	X	
Sujeto 20	M	28	Docente			X	
Sujeto 21	M	31	Docente			X	
Sujeto 22	M	35	Docente		X	X	
Sujeto 23	M	32	Docente		X	X	
Sujeto 24	M	36	Docente		X	X	
Sujeto 25	F	56	Docente		X	X	
Sujeto 26	F	46	Docente		X	X	
Sujeto 27	M	39	Docente			X	
Sujeto 28	F	40	Docente			X	
Sujeto 29	F	42	Docente		X	X	
Sujeto 30	F	26	Docente		X	X	
Sujeto 31	F	47	Docente		X	X	
Sujeto 32	F	45	Docente			X	
Sujeto 33	M	38	Docente		X	X	
Sujeto 34	M	44	Docente		X	X	
Sujeto 35	F	41	Docente			X	
Sujeto 36	M	53	Docente			X	
Sujeto 37	F	39	Docente		X	X	

**Tabla 17.** *Relación de Información Obtenida vs Objetivos Específicos.*

<b>Entrevistas</b>	<b>Objetivo específico 1</b>	<b>Objetivo específico 2</b>	<b>Objetivo específico 3</b>
Entrevista 1	X		
Entrevista 2	X	X	
Entrevista 3	X	X	X
Entrevista 4	X		X
Entrevista 5	X		
Entrevista 6	X	X	
Entrevista 7	X	X	X
Entrevista 8	X		
Entrevista 9	X		
Entrevista 10	X		
Entrevista 11	X		
Entrevista 12	X		
<b>Historia de vida</b>	<b>Objetivo específico 1</b>	<b>Objetivo específico 2</b>	<b>Objetivo específico 3</b>
Historia 1	X	X	
Historia 2		X	X
Historia 3	X	X	X
Historia 4	X	X	X
<b>Talleres</b>	<b>Objetivo específico 1</b>	<b>Objetivo específico 2</b>	<b>Objetivo específico 3</b>
Taller 1			
Taller 2			
<b>Observación no participante</b>	<b>Objetivo específico 1</b>	<b>Objetivo específico 2</b>	<b>Objetivo específico 3</b>
Notas de entrevistas	X	X	X
Notas de las historias de vida	X	X	X
Notas en los talleres	X	X	X

**Tabla 18.** *Relaciones Metodológicas.*

INSTRUMENTOS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<b>Entrevistas</b>		1
		2
		3
<b>Historias de Vida</b>		1
		2
		3
<b>Taller 1</b>		1
		2
		3
<b>Taller 2</b>		1
		2
		3
<b>Observación no participante</b>		1
		2
		3