

Proyecto de investigación

Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios. Una mirada decolonial.

Estudiante

Franci Yuliana Arboleda Herrera

Tutor

Eyesid Álvarez Bahena

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Ciudad

Medellín

Año

2022

Agradecimiento:

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a mi asesor de trabajo de grado, el profesor Eyesid Álvarez Bahena, por su paciencia, por la dedicación, apoyo y entrega que ha brindado a este trabajo, por el respeto a mis sugerencias e ideas y por la dirección y el rigor que ha facilitado a las mismas. Por su apoyo, no solo académico, sino moral en esos momentos que me sentí agobiada en mi ser como persona. Asimismo, agradezco a mis compañeros de la maestría en Educación por su apoyo humano, porque una sonrisa, una palabra de apoyo, un abrazo, se hace necesarios en estos espacios académicos, que con el tiempo se van transformando en espacios afectivos, donde todos hacemos parte de una misma familia.

Un trabajo de investigación no se construye solo, siempre será el producto de ideas, tiempo y esfuerzo de otras personas. En este caso, agradezco a la comunidad Nasa del resguardo indígena La Concepción, del municipio de Santander de Quilichao, especialmente a los docentes Olver Yuquilema y Duver Chico, así mismo, a los estudiantes de la I.E.A San Bosco y a las madres de familia quienes de manera muy amable y cordial me abrieron las puertas de su comunidad para hacer posible la realización de mi trabajo de grado, sin ustedes no habría sido posible, por tal motivo, les manifiesto mis más sinceros agradecimientos y mi gratitud eterna.

Gracias a mi familia, a mis padres por el amor que me han dado, por los valores que me enseñaron desde niña y que hoy me hacen ser una mujer de la cual manifiestan sentirse orgullosos, por enseñarme a ser perseverante y a no rendirme ante los obstáculos que nos presenta la vida, porque desde su ejemplo aprendí que con disciplina y perseverancia se pueden alcanzar los sueños. A mi hermano por esa hermosa relación que hemos tenido desde niños basada en el respeto, apoyo y admiración y que hoy la puedo referenciar en mi historia de vida y plasmarla en otras personas, a Richard por su amor, respeto y apoyo incondicional. Pero sobre todo a mi hija por su paciencia y comprensión con este proyecto,

porque me ha concedido un espacio donde muchas veces falté a mi papel como madre. Sin el apoyo de las personas antes mencionadas, este trabajo nunca se habría escrito y, por eso, este trabajo es también de ustedes.

¡A todos, muchas gracias!

Información general del proyecto:

Grupo: Infancia y lenguas extranjeras

Línea: Contextos

Lugar de ejecución de la propuesta: Departamento del Cauca, Municipio de Santander de Quilichao, Resguardo indígena La Concepción.

¿Proyecto de Maestría se articula a una investigación Institucional? No

Tabla de contenido

1. Proyecto de investigación
 - 1.1 Resumen
 - 1.2 Planteamiento del problema
 - 1.3 Objetivos
 - 1.4 Antecedentes
 - 1.5 Referente teórico
2. Metodología
 - 2.1 Cronograma de actividades
 - 2.2 Cuadro de resultados de generación de conocimiento
 - 2.3 Cuadro de resultados dirigidos a la apropiación social del conocimiento
 - 2.4 Referencias
3. Artículo de revisión
4. Artículo de resultados
5. Ponencia
6. Anexos: (Numerarlos, en estos se debe incluir el pantallazo de envío de los artículos a las revistas, la publicación de la ponencia y el certificado como ponente)

1. Nombre del proyecto

Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios. Una mirada desde el pensamiento decolonial.

1.1 Resumen

A través de las narrativas de docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad Nasa acerca de las propuestas curriculares desarrolladas a través de los Proyectos Educativos Comunitarios, se identifica el carácter decolonial que se evidencia en la resistencia que los actores generan a través de sus prácticas frente a la homogeneización que propone la matriz y la lógica occidental en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la producción de conocimiento (Méndez, 2020).

En este mismo orden y dirección, es relevante resaltar el alto grado de comunitariedad presente en la conciencia de docentes, padres de familia y estudiantes Nasa, además de la importancia de su cosmogonía para el diseño de sus proyectos educativos, cuyo objeto principal es el reconocimiento de los dones o habilidades personales, el desarrollo comunitario, y formación de habilidades para la vida.

1.2 Planteamiento del problema:

Los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) son una apuesta educativa, producto de las luchas indígenas en aras de reivindicar el diseño de una educación propia diseñada a partir de sus conocimientos y saberes enfrentados al carácter homogeneizante de las políticas educativas del Estado. Estas luchas fueron llevadas a cabo por movimientos como el Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), cuya reivindicación principal fue dar a conocer las leyes sobre indígenas y su aplicación, el fortalecimiento de la economía

comunitaria, formación de docentes indígenas y la defensa de la identidad, historia, lengua y costumbres indígenas.

Así mismo, se encuentra el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), cuya consigna fue la consolidación de un modelo de educación propia que promueva la participación activa de todos los miembros de la comunidad en la transmisión de los conocimientos y sabiduría tradicional.

Luego de la implementación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) a través de la Ley 115 de 1994, se constituye esta como una política educativa que pone en riesgo el diseño de una educación propia a través de los PEC, pues se percibe en ella la amenaza de homogenización y occidentalización de sus conocimientos. De allí que la presente investigación centre la atención en las prácticas discursivas que se generan alrededor de la propuesta del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que viene desarrollando la comunidad Nasa pertenecientes al Resguardo Indígena “La Concepción”, municipio de Santander de Quilichao en el departamento del Cauca. Lo anterior, a la luz del pensamiento decolonial, la pedagogía crítica, la educación popular y las “epistemologías del sur”. Por tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas discursivas de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa pertenecientes al Resguardo Indígena “La Concepción” con relación a su Proyecto Educativo Comunitario?

1.3 Objetivos:

1.3.1 Objetivo general

Comprender las prácticas discursivas de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, pertenecientes al Resguardo Indígena “La Concepción”, con relación a su Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

1.3.2 Objetivos específicos:

- Identificar a través de las narrativas de los docentes, padres de familia y estudiantes, concepciones curriculares de sus proyectos educativos comunitarios (PEC)

- Describir las prácticas de docentes, padres de familia y estudiantes en la implementación del Proyecto Educativo Comunitario.
- Documentar a través del método biográfico narrativo, algunas experiencias de vida de docentes pertenecientes a la comunidad Nasa.

1.4 Antecedentes

inicialmente se tomó a Castillo (2016), el autor resaltó una experiencia desarrollada en la región del pacífico nariñense por parte de organizaciones de consejos comunitarios del litoral; su objeto de estudio se centró en destacar los aportes de la etnoeducación con relación a la población afrocolombiana víctimas del conflicto armado y sus procesos de reparación y dignificación. Finalmente, el investigador concluye que el actual proyecto de la etnoeducación afrocolombiana ha sufrido importantes transformaciones a causa de las violencias que vive esta población como el reclutamiento de menores y el desplazamiento forzado, por lo cual, esta apuesta educativa demanda nuevas interpretaciones en la perspectiva de las pedagogías de la dignificación y las afro-reparaciones.

Por otro lado, Carrillo (2016), problematizó sobre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad, así como las políticas sobre educación indígena a nivel internacional y nacional, para realizar un análisis acerca de la enseñanza del español en una zona rural de Maicao, en la Guajira, Colombia. De forma tal, que entre sus principales conclusiones se halla la utilización de materiales educativos que no cumplen con los requerimientos de los contextos de los pueblos indígenas, razón por la cual los niños y niñas usan los mismos textos que la educación mayoritaria.

Seguidamente, en la investigación de Peralta, Cervantes, Olivares & Ochoa (2019), los investigadores proponen un modelo de etnoeducación para la etnia Mokaná, del territorio de Malambo en la costa Caribe colombiana, de acuerdo con los lineamientos del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). Entre los resultados se percibió que el diseño de un

modelo de etnoeducación para el territorio de Malambo, incentiva la divulgación de la memoria ancestral y tiende a preservar sus tradiciones para las nuevas generaciones.

Finalmente, Parra & Gutiérrez (2019), presentaron un estudio realizado durante cuatro años con estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira en Colombia, a partir de las experiencias de mujeres kankuamas desplazadas en la ciudad de Riohacha. Este estudio permitió afirmar que las lenguas originarias y prácticas ancestrales constituyen aportes relevantes para la consolidación de una agenda educativa para la Paz.

1.5 Referente teórico

Para el desarrollo de la investigación se proponen las siguientes categorías que se desprenden de la pregunta y los objetivos del proyecto: Proyectos educativos Comunitarios, narrativas, Educación Rural, etnoeducación y prácticas discursivas.

1.5.1 Proyectos Educativos Comunitarios

Tálaga. (2017), presenta los Proyectos Educativos Comunitarios PEC como una apuesta de la educación pensada desde los actores, saberes y conocimientos propios de la comunidad y no desde el Estado lo cual favorece al proceso de empoderamiento de la educación propia. En este mismo orden y dirección, cabe señalar que los PEC cuentan también con estrategias pedagógicas acorde a sus cultura, lengua y tradiciones, con autonomía de elegir qué tipo de educación se imparte en la comunidad (De la Hoz, Trujillo & Tun 2017).

1.5.2 Prácticas discursivas

Las prácticas discursivas son la forma como los sujetos construyen sus representaciones del mundo a partir de determinados ámbitos y prácticas sociales, es decir, es la construcción lingüística de creencias e imaginarios sociales. (Palazzo & Marchese, 2016). De esta misma forma las prácticas discursivas se construyen, producen y reproducen, un sistema de

creencias determinado fruto de acuerdos y desacuerdos (Manco, Franco, Agudelo & Parra 2019).

1.5.3 Narrativas

A través de Navarro & Corredor (2018), es posible entender las narrativas como un mecanismo de construcción de identidad, a partir de experiencias que sirven como fuente de significados y sentidos. De la misma manera Patiño & Pérez (2019), agregan que la narrativa es una construcción social por medio de la cual las personas construyen su identidad y su realidad.

1.5.4 Etnoeducación

La etnoeducación es un concepto bidimensional (Meneses. 2016), la primera perspectiva es la etnoeducación endógena, la cual hace referencia a la educación liberadora cuyo objetivo es restituir la dignidad a las poblaciones afrocolombianas, indígenas etc., desde lo cultural, social, político y económico acorde a su visión del mundo. La segunda figura es la etnoeducación exógena, que está comprometida con la eliminación de prácticas racistas y excluyentes de la sociedad, mediante la educación de todos los individuos de la sociedad frente a la importancia que han tenido todas estas comunidades en la construcción de la historia nacional.

2 Metodología

Este estudio se realizó bajo la metodología de investigación cualitativa con un enfoque metodológico con alcances hermenéuticos (Galeano, 2004). Se empleó el método biográfico narrativo como modalidad de investigación (Bolívar & Domingo, 2006). De acuerdo a los razonamientos anteriores, la estrategia de investigación de este estudio fue el estudio de caso (Hernández Sampieri & Mendoza, 2008). Como Técnicas de generación de la información, se realizaron entrevistas semi estructuradas a 2 profesores comunitarios, 2 madres de familia y a 12 estudiantes de edades comprendidas entre los 13 y 14 años. Con el fin de tener un acercamiento a las experiencias, conocimientos e interacción de docentes y

estudiantes de la comunidad Nasa, frente a los proyectos educativos Comunitarios –PEC que se están desarrollando allí. Igualmente, se implementó la observación participante que permitió la comprensión de la realidad del contexto in situ y poder desarrollar un ejercicio de triangulación. Como técnicas de registro se utilizó las grabaciones, fotografías, diarios de campo, fichas bibliográficas y transcripciones. Igualmente, como técnicas de sistematización y análisis, se utilizó matrices de categorización.

2.1 Cronograma de actividades

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES															
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MES												RESPONSABLE	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Anteproyecto de investigación	Construir la propuesta de investigación								X	X	X	X			Estudiante
Búsqueda de antecedentes en bases de datos de revistas indexadas	Construir un artículo de revisión documental y elaboración de marco teórico del proyecto de investigación		X	X		X									Estudiante
Diseño de instrumentos para la recolección de la información y participación en un evento científico	Diseñar, validar y aplicar los instrumentos para la recolección de la información, desarrollar trabajo de campo y participar en un evento académico como ponente								X	X	X	X			Estudiante

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MES												RESPONSABLE	
Análisis de la información y elaboración del artículo de resultados de investigación	Analizar la información y construir el artículo resultados de la investigación	X	X	X	X										Estudiante

2.2 Cuadro de resultados de generación de conocimiento

Cuadro 1. Generación de nuevo conocimiento:

Objetivos (del proyecto)	Resultado esperado	Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado

<p>Objetivo general:</p> <p>Comprender las prácticas discursivas de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, pertenecientes al Resguardo Indígena “La Concepción”, con relación a su Proyecto Educativo Comunitario (PEC).</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a través de las narrativas de los docentes, padres de familia y estudiantes, concepciones curriculares de sus proyectos educativos comunitarios (PEC) - Describir las prácticas de docentes, padres de familia y estudiantes en la implementación del Proyecto Educativo Comunitario. - Documentar a través del método biográfico narrativo, algunas experiencias de vida de docentes pertenecientes a la comunidad Nasa. 	<p>Artículo de revisión y artículo de resultados.</p>	<p>de Envío de artículos a revistas indexadas.</p>	<p>2</p>
--	---	--	----------

2.3 Cuadro de resultados dirigidos a la apropiación social del conocimiento

Cuadro No. 2: Apropiación social del conocimiento

Resultado esperado (según proyecto)	Resultado obtenido	Indicador verificable del resultado
Realización de ponencias con publicación de memorias.	Sexto Encuentro Nacional y Quinto Internacional en Pedagogía, Investigación y Cultura. Universidad Mariana de Pasto.	1

2.4 Referencias

Bolivar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).

Carrillo Camargo, Rigoberto (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Zona Próxima*, (24),85-102.[fecha de Consulta 16 de Octubre de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85346806007>

Castillo Guzmán, Elizabeth (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71),343-360.[fecha de Consulta 12 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0120-3916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413646667012>

Decreto 1811 de 2017, Departamento Administrativo de la Gestión Pública, Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones, Noviembre 7.

De la Hoz Molinares, Ever, & Trujillo Varilla, Omar, & Tun, Molly (2017). La Geometría en la Arquitectura de la vivienda tradicional Arhuaca. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(1), .[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2740/274048277008>

Galeano, María Eumelia. (2004) *Diseño de proyectos en la Investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

HERNÁNDEZ Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008) El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. en J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México

Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la Ley General de Educación, 8 de febrero de 1994.

Manco Rueda, Sergio Andrés, Franco Montoya, Juan Carlos, Agudelo Torres, José Federico, & Parra Moncada, Patricia. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238. <https://dx.doi.org/10.22507/rli.v16n2a18>

Mendez Karlovich, M. (2020). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. Archivos de Ciencias de la Educación, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>

Meneses Copete, Yeison Arcadio (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18(27),35-66.[fecha de Consulta 4 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0122-7238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86948470003>

Navarro-Roldan, Claudia Patricia, & Corredor-Aristizábal, Javier Alejandro (2018). Comunalidades entre las narrativas históricas de estudiantes y textos escolares: un análisis cualitativo. Revista Colombiana de Educación, (75),119-137.[fecha de Consulta 30 de Octubre de 2020]. ISSN: 0120-3916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413658249006>

Palazzo, Gabriela, & Marchese, Roberta (2016). Representaciones discursivas juveniles en prácticas escolares de escritura. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, 16(31),219-233.[fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1657-8953. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1002/100250983012>

Parra, Yolanda, & Gutiérrez Montero, Saray (2019). Mujeres Tejiendo Paz. Experiencias Pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia. Revista nuestraAmérica, 7(14),128-156.[fecha de Consulta 16 de Octubre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5519/551960420007>

Patiño López, Jhoana, & Pérez, Darío Ángel (2019). EL RELATO-MEMORIA EN LOS ESTUDIOS DE FAMILIA. Investigación & Desarrollo, 27(1),234-264.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0121-3261. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/26862837008>

Peralta Miranda, Pabla, & Cervantes Atía, Viviana, & Olivares Leal, Amado, & Ochoa Ruiz, Josefina (2019). Educación propia de la etnia Mokaaná: Experiencia organizacional contemporánea . Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXV(3),88-100.[fecha de Consulta 12 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1315-9518. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=280/28060161006>

Rodríguez Ruíz, C. J. (2017). Sistema Educativo Indígena Propio" SEIP": Eficiencia, eficacia y efectividad.

Tálaga Castro, M. (2017). *El empoderamiento de la educación propia en un contexto indígena Nasa y campesino mediante la estrategia de concientización sobre el P.E.C. (Proyecto Educativo Comunitario) en la escuela rural mixta El Ramo, Resguardo indígena de Cohetando Páez - Cauca* (Maestría). Universidad del Cauca.

3. Artículo revisión

Etnoeducación y emancipación de las comunidades en América Latina. Una revisión documental

Estudiante

Franci Yuliana Arboleda Herrera

Tutor

Eyesid Álvarez Bahena

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Ciudad

Medellín

Año

2022

Etnoeducación y emancipación de las comunidades en América Latina. Una revisión documental¹

Franci Yuliana Arboleda Herrera²

Eyesid Álvarez Bahena³

Resumen

Este artículo tuvo como propósito, analizar los discursos que dan cuenta de experiencias etnoeducativas desde una mirada postcolonial en algunos territorios de América Latina como un proceso de resistencia y emancipación de las comunidades étnicas. La investigación se realizó desde un diseño cualitativo de revisión documental bajo un enfoque metodológico hermenéutico y análisis del discurso como estrategia investigativa. En los hallazgos se perciben discursos que, dan cuenta de tópicos relacionados con la interculturalidad, la etnoeducación e identidad cultural; aspectos que evidencian la relación asimétrica centro-periferia y procesos emancipatorios de las comunidades étnicas. Finalmente, se concluye que, las experiencias etnoeducativas en el contexto latinoamericano se constituyen como prácticas emancipatorias frente a los discursos

¹ Artículo de revisión centrado en el análisis de discurso de experiencias etnoeducativas desde una mirada postcolonial en algunos territorios de América Latina como un proceso de resistencia y emancipación de las comunidades étnicas. Desarrollado al interior de la Maestría en Educación. Universidad Católica Luis Amigó y en el marco de la investigación titulada: Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos comunitarios. Una mirada desde el pensamiento decolonial. Requisito para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Católica Luis Amigó. Su realización inició en febrero de 2021 y finalizó en junio de 2021. Fase de desarrollo (aprobado). Financiado con recursos propios.

² Licenciada en Educación Preescolar. Universidad Católica Luis Amigó, candidata a Magíster en Educación. Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación: Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia, franci.arboledahe@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7698-1202> Google académico: <https://scholar.google.com/citations?user=vdQATJwAAAAJ&hl=es>

³ Magister En Intervenciones Psicosociales. Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación: Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín- Colombia. eyesid.alvarezba@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8119-6938> Google académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=YKTUHNAAAAJ>

colonizadores de occidente, al igual que el carácter reivindicativo de las comunidades en los procesos educativos.

Palabras Clave: Educación, educación intercultural, educación comunitaria.

Ethnoeducation and emancipation of communities in Latin America. A documentary review

Abstract

The purpose of this article was to analyze the discourses that account for ethno-educational experiences from a post-colonial perspective in some Latin American territories as a process of resistance and emancipation of ethnic communities. The research was carried out from a qualitative design of documentary review under a hermeneutical methodological approach and discourse analysis as an investigative strategy. In the findings, discourses are perceived that account for topics related to interculturality, ethno-education and cultural identity; aspects that show the asymmetric center-periphery relationship and emancipatory processes of the ethnic communities. Finally, it is concluded that ethno-educational experiences in the Latin American context are constituted as emancipatory practices in the face of the colonizing discourses of the West, as well as the claiming character of the communities in the educational processes.

Keywords: Education, intercultural education, community education

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se desarrolla en el marco de la investigación titulada: Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos comunitarios. Una mirada desde el

pensamiento decolonial, del departamento del Cauca, Colombia, responde a un ejercicio de revisión documental, cuyo objetivo es analizar discursos que den cuenta de aspectos ubicados en el orden postcolonial, emancipatorio y de resistencia en las experiencias investigativas sobre etnoeducación, desarrolladas en seis contextos latinoamericanos: Colombia, México, Chile, Perú, Ecuador y Venezuela.

En razón de ello, la estructura del texto, parte de la presentación general de la temática de investigación, para luego dar cuenta del abordaje y desarrollo metodológico, así como de los hallazgos obtenidos en el proceso, la discusión teórica que se deriva de ellos y finalmente las conclusiones.

Como punto de partida, los autores revisados, pretenden problematizar y pararse desde una mirada postcolonial en la reivindicación de las comunidades étnicas en sus proyectos educativos, que velan por significar sus culturas y conocimientos ancestrales, invisibilizados por los discursos hegemónicos de occidente. En perspectiva de Shohat (2008) “avanzar hacia un análisis discursivo y una historiografía que se ocupen de las multiplicidades descentradas de las relaciones de poder” (p. 27).

La etnoeducación se constituye como proyecto educativo comunitario dirigido a la formación de las comunidades étnicas, esta se caracteriza por reafirmar y proteger la idiosincrasia e identidad de los grupos poblacionales históricamente excluidos, descentrar las relaciones de poder de hombres colonizados, a través del diseño de una educación pensada desde las necesidades de las comunidades: sus lenguas, costumbres y creencias. Por tanto, se puede decir que, la etnoeducación se presenta como una apuesta de educación popular de resistencia ante la educación occidentalizada y homogeneizante que impera en los sistemas educativos de la región. Al respecto, Halliday (2010) expresa que:

Una educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. (p. 3)

Asimismo, De Sousa (2011), desde “las epistemologías del sur”, en una mirada poscolonial, busca crear un dialogo entre los conocimientos pasados, presentes y futuros respetando sus propios límites, indicando un punto de partida para exigir nuevos procesos de producción, formas de reconocer conocimientos validos e importantes, que bien pueden ser clasificados como científicos y no científicos. Igualmente, crear nuevas formas de relacionamiento entre conocimientos diferentes, pensados desde la perspectiva de las clases y grupos sociales que, de forma sistemática, han padecido la discriminación, opresión y destrucción de sus culturas por parte de sistemas económicos donde prima la naturalización de la desigualdad.

Desde la perspectiva de los “discursos poscoloniales y teorías Poscoloniales” Mingolo (1995) advierte que, aunque el termino Poscolonial suele ser confuso, a través de éste, las comunidades históricamente excluidas pueden cuestionar el orden, pues los discursos y teorías poscoloniales son una manifestación de independencia y emancipación ante las reglas y estructuras coloniales. Asimismo, caracteriza la postcolonialidad como la práctica de acciones sociales lideradas por los países del tercer mundo en contraposición a su herencia colonial, para liberarse de la imposición de creencias y de la homogeneización del pensamiento, porque atribuye a los discursos y teorías postcoloniales la construcción de un conocimiento realizado desde la subalternidad. En este orden de ideas, Mingolo afirma que:

El concepto de razón postcolonial trata de insinuar una forma de pensar que se articula en los legados coloniales y, a partir de la construcción de esos legados, trata de pensar la modernidad. La razón postcolonial sería aquella que desplaza el concepto de razón construido en la modernidad, reincorporando las cualidades secundarias (emociones, pasiones) y, a partir de ese gesto, intenta repensar la modernidad y postmodernidad desde la postcolonialidad. (p.1)

En otras palabras, la noción de razón postcolonial puedes ser comprendida como las prácticas teóricas o discursos postcoloniales exteriorizados a raíz del disenter ante el encuentro con una herencia colonial, lo cual genera la elaboración de un discurso desde

construcciones y legados coloniales, que da cuenta de la comprensión y explicación de la modernidad desde una perspectiva postcolonial.

En razón de ello, la relevancia de este estudio se sustenta en la necesidad de aportar al debate epistemológico de las ciencias de la educación que fundamentan la etnoeducación con relación a la formación de las comunidades étnicas desde una perspectiva crítica. Asimismo, resaltar las prácticas discursivas que buscan significar los legados ancestrales de los grupos étnicos, desnaturalizados por la lógica del desarrollo económico (transnacional), que impone una cultura homogenizada en pro del mercado y el consumo como nuevas formas de colonización del mundo de la vida.

Finalmente, las tendencias del corpus documental presentes en el ejercicio investigativo, responden a categorías como: interculturalidad y multiculturalidad, etnoeducación e identidad cultural, educación y población afrodescendiente, emancipación y resistencia. Todos estos aspectos relacionados en el contexto colombiano, mexicano, chileno, peruano, ecuatoriano y venezolano. En este orden de ideas, este ejercicio de revisión documental, parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se ha trabajado la etnoeducación en el escenario latinoamericano desde una perspectiva de emancipación de las comunidades étnicas?

METODOLOGÍA

Este ejercicio de investigación cualitativa tuvo como objetivo general, indagar sobre los discursos relacionados con procesos de resistencia y emancipación presentes en la literatura científica, a partir de la investigación documental, que, en perspectiva de Vélez & Galeano (2002), es presentada como una estrategia que consiste en la exploración y sistematización de los estudios existentes acerca del tema u objeto de estudio a investigar. Es decir, según las autoras, “para la investigación cualitativa, el trabajo documental, no es sólo una fuente o técnica de recolección de información, se constituye en una estrategia de investigación con particularidades propias en el diseño” (p. 40).

Para efectos de la revisión, se toma como base el enfoque hermenéutico que, en la mirada de Cifuentes (2014), permite interpretar la realidad y los sentidos que le otorgan las personas a sus experiencias, contextos, simbologías, imaginarios, percepciones y estéticas. En congruencia con el enfoque hermenéutico se recurre al análisis de discurso, en tanto éste contempla categorías que establecen relaciones y distinciones entre los datos (Ruiz, 2004).

Asimismo, como punto de referencia espacial se retomaron los contextos de Colombia, México, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela. La unidad de análisis del estudio, responde a los artículos indexados cuyo rastreo se ubicó en bases de datos de investigación como Scielo, Redalyc y Ebsco, con una delimitación temporal de producción académica, que va, desde 2015 a 2020.

El proceso de investigación tuvo tres momentos metodológicos, según Vélez y Galeano (2002): se inició con una fase de exploración que implicó hacer una cartografía general del tema. Luego se pasó a una fase de focalización y delimitación de acuerdo a los núcleos temáticos, se utilizó como criterio de búsqueda los siguientes descriptores: etnoeducación y resistencia, educación indígena, proyectos educativos comunitarios y educación afro; en la búsqueda, los descriptores se combinaron de múltiples formas con el propósito de ampliar el radio de rastreo. Por último, en la fase de profundización se organizó, sistematizó y analizó la información.

En la fase de exploración, se identificaron las bases de datos, se hizo un sondeo del material existente y se construyeron categorías preliminares y descriptores que orientaran la búsqueda del material bibliográfico, con el fin de depurar la información en las bases de datos. En la fase de focalización, se encontró un total de 987 artículos discriminados de la siguiente forma: en la base de datos Scielo se localizaron 240 documentos, de los cuales se seleccionaron 9; en la base de datos Redalyc se preseleccionaron 545, de los cuales 30 fueron escogidos. Por su parte, Ebsco, arrojó 202 artículos y se clasificaron 11. Se utilizó como criterio de inclusión, aquellos artículos publicados en español, resultados de investigación y artículos de revisión publicados en el periodo de 2015 al 2020. Como criterios de exclusión, fueron rechazados los artículos de reflexión, las reseñas, artículos en

otros idiomas y fuera del periodo seleccionado. En síntesis, se seleccionaron 50 artículos, clasificados de la siguiente manera (Ver tabla 1)

Tabla 1. Hallazgos relevantes por base de datos

Base de datos	Descriptores	Número de artículos
Ebsco	Etnoeducación y resistencia, educación indígena, proyectos educativos comunitarios y educación afro	11
Redalyc		30
Scielo		9

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, para la fase de profundización con el fin de establecer nexos y relaciones entre los documentos, se utilizó como técnica de sistematización para el análisis de la información una matriz de Excel; en ella se clasificaron los artículos de acuerdo a su contexto, lo que permitió la codificación, caracterización y clasificación de los datos y por tanto el análisis.

RESULTADOS

Dado a que este estudio se realizó con procedimientos documentales, se seleccionaron artículos científicos de las siguientes bases de datos: Scielo, Redalyc y Ebsco. La documentación seleccionada permitió cumplir el objetivo de analizar los discursos que den cuenta sobre aspectos postcoloniales emancipativos y de resistencia en las experiencias investigativas sobre etnoeducación desarrolladas en seis contextos latinoamericanos: Colombia, México, Chile, Perú, Ecuador y Venezuela. A continuación, se presenta la tabla con la lista de los artículos revisados con sus respectivas palabras clave.

Tabla 2. Listado del corpus documental según objeto de investigación

Referencias	Palabras clave	Número de artículos
<p>Pineda-Báez, N., Garzón-Rodríguez, J.C., Bejarano-Novoa, D. & Buitrago-Rodríguez, N. (2015). Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario.</p>	<p>Primera infancia, desarrollo humano, desarrollo infantil, ciudadanía, prácticas pedagógicas, atención integral a la primera infancia, política pública de primera infancia (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).</p>	
<p>Castillo Guzmán, E. & Caicedo Ortiz, J. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica.</p>	<p>Etnoeducación, afrocolombianos, acción política.</p>	
<p>Castillo Guzmán, E. & Guido Guevara, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?</p>	<p>Interculturalidad, educación, etnicidad, Integracionismo, nación, políticas</p>	50

	educativas, derechos culturales.	
García Rincón, J. (2015). Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico.	Pensamiento educativo afro, intelectuales negros, movimiento social afro, insumisión epistémica, epistemología otra, identidad política crítica, diáspora africana, diferencia afrolatina.	
Ceballos C., Y., Jaramillo H., I., Duque M., N. D., & Arturo Niaza, C. (2016). Diseño y creación de recursos digitales etnoeducativos con contenido lúdico: pueblo indígena Embera Chami.	Diseño y creación de recursos digitales etnoeducativos con contenido lúdico: pueblo indígena Embera Chami.	
Álvarez Mangones, J., Campo Polo, S. & Hoyos Pernet, Ricardo (2016). Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco.	Participación comunitaria, prácticas etnoeducativas	

	afrocolombianas, desarrollo comunitario endógeno.	
Castillo Guzmán, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación.	Etnoeducación afrocolombiana; afro- reparaciones; pedagogía; conflicto; dignificación.	
Aroca, A., Blanco-Álvarez, H. & Gil Chaves, D. (2016). Etnomatemática y formación inicial de profesores de matemáticas: el caso colombiano.	Etnomatemáticas; planes de estudio; licenciaturas en matemáticas y educación básica con énfasis en matemática; Colombia.	
Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de	Diversidad cultural, pluralismo, educación intercultural,	

interculturalidad cero.	educación alternativa, interculturalidad.	
Oliveras, M. & Blanco-Álvarez, H. (2016). Integración de las Etnomatemáticas en el Aula de Matemáticas: posibilidades y limitaciones.	Formación de maestros que enseñan matemáticas. Etnoeducación. Currículo. Matemáticas extraescolares. Diversidad cultural.	
Castro Puche, R., Taborda Caro, M. & Londoño, M. (2016). La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia.	Pueblo étnico, etnoeducación, educación rural, Escuela Nueva.	
Martínez Carazo, P., Lago de Vergara, D. & Buelvas Martínez, A. (2016). Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso.	Revista Historia de la Educación Latinoamericana, legislación educacional, papel del docente, formación docente, práctica pedagógica.	

<p>Valencia Jiménez, N., Carrillo Gullo, M. & Ortega Montes, J. (2016). Percepción del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas del departamento de Guainía (Colombia): la mirada de sus protagonistas.</p>	<p>Multilingüismo, etnoeducación, interculturalidad, didácticas inclusivas.</p>	
<p>Kreisel, M. (2016). Reivindicaciones del derecho a una educación propia: La figura del educador comunitario. Alteridad.</p>	<p>Educación indígena, derecho a la educación, interculturalidad, epistemología, participación de la comunidad.</p>	
<p>Granda Merchán, S. (2016). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos.</p>	<p>Educación indígena, pueblos indígenas, iniciativa educativa Indígena.</p>	
<p>Meneses Copete, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994.</p>	<p>Prácticas educativas ancestrales, otra escuela, resistencia.</p>	
<p>Pitre-Redondo, R., Moscote-Almanza, H., Curiel-Gómez, R., Archila-Guio, J. & Amaya-López, N. (2017). Acceso y uso de la web 2.0 en los ambientes educativos étnicos de Riohacha-La Guajira.</p>	<p>Etnoeducación, web 2.0, innovación académica, competitividad, globalización.</p>	

<p>Alvarez-Santullano, M. Pilar, & Forno Sparosvichb, A. (2017). Educación intercultural: educadoras mapuches en escuelas ajenas. Narrativas en ocho poemas.</p>	<p>Performatividad; educadores tradicionales; interculturalidad; transmutación textual.</p>	
<p>Rodríguez Ugalde, D. (2017). Identidades políticas emergentes el profesorado indígena como sujeto colectivo en México y Colombia (Periodo colonial-1990).</p>	<p>Educación bilingüe; formación de docentes; identidad cultural; movimiento social; Revista Historia de la Educación Latinoamericana.</p>	
<p>Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador.</p>	<p>Interculturalidad; Educación intercultural</p>	
<p>García Araque, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. Diálogos sobre educación.</p>	<p>Etnoeducación, afrocolombianidad, Cátedra de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos.</p>	
<p>Santana Colin, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México:</p>	<p>Diferencia étnica, educación superior,</p>	

educación intercultural en tensión.	educación intercultural.	
Huertas Díaz, O., Esmeral Ariza, S. & Sánchez Fontalvo, I. M. (2017). Realidades sociales, ambientales y culturales de las comunidades indígenas en La Sierra Nevada de Santa Marta.	Indígena, medio ambiente, territorio, comunidad, etno-educación.	
López Meneses, M., & Gutiérrez Fuenmayor, L. F. (2017). Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos.	Etnoeducación, decolonialidad, saberes ancestrales, interculturalidad.	
Meneses Copete, Y. (2017). Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación.	Representaciones sociales, afrodescendencia, formación de maestros, etnoeducación, estudios afrocolombianos.	
Salgado Medina, R; Ohrt, U.K. & Ruiz de La Torre, G. (2018). Conocimientos Y Saberes Locales en Tres Propuestas Curriculares Para Educación Indígena.	Conocimientos indígenas, programas de educación indígena e intercultural, formación docente.	
Izquierdo Barrera, M. (2018). Educación en contextos	Etnoeducación,	

<p>multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia.</p>	<p>Educación Indígena, Educación Intercultural, Pedagogía Escolar y Pedagogía Social.</p>	
<p>Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C. & Caniguan N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía.</p>	<p>Mapuche, educación indígena, interculturalidad, neoliberalismo, Chile.</p>	
<p>Lepe Carrión, P. (2018). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia.</p>	<p>Educación – Interculturalidad – Racismo – Violencia – Pueblo Mapuche.</p>	
<p>Sánchez Castellón, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. Utopía y Praxis Latinoamericana, 23(83), 166–181</p>	<p>Etnoeducación; prácticas interculturales; La Guajira colombiana; colonialidad.</p>	
<p>Aparicio Cid, R. & González Gaudiano, E. (2018). La dimensión ambiental en las prácticas educativas comunitarias de un municipio indígena campesino.</p>	<p>Educación comunitaria; conocimientos</p>	

	<p>tradicionales;</p> <p>aprendizaje social;</p> <p>medio ambiente;</p> <p>sustentabilidad.</p>	
<p>Tamayo Osorio, C. (2018). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, etnomatemática y formación de profesores.</p>	<p>Educación indígena.</p> <p>Etnomatemática.</p> <p>Enseñanza de matemática.</p> <p>Educación superior.</p> <p>Colombia.</p>	
<p>Reyes Mendoza, N., Pech Polanco, B. & Mijangos Noh, J. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México.</p>	<p>Interculturalidad;</p> <p>educación;</p> <p>participación;</p> <p>comunidad; mayas.</p>	
<p>Bolaños-Motta, J., Daza-Monras, Y. & Rivera-Barrios, K. (2018). Sentidos de formación en las comunidades Achagua y Piapoco.</p>	<p>Cultura, escuela, tradiciones, formación.</p>	
<p>Vilca Apaza, H., Yapuchura Saico, C. & Namani Apaza, W. & Sardón Ari, D. (2018). Maestros indigenistas y sus experiencias socio-educativas en el altiplano peruano en el siglo XX.</p>	<p>Maestros indigenistas, experiencias socio-educativas, revaloración</p>	
<p>Nigh, R., & Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método</p>	<p>Educación</p>	

intercultural.	intercultural, pedagogías comunitarias, conocimiento indígena	
Álvarez Gil, M. F. (2019). Construyendo y reconstruyendo identidades y mundos. Propuestas sociales de educación artística con niños indígenas.	Reconstruccionismo pragmá- tico y posmoderno, educación artística, in- fancias indígenas, representaciones sociales, etnografía educativa.	
Peralta Miranda, P., Cervantes Atia, V., Olivares Leal, A. & Ochoa Ruíz, J.(2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea.	Etnoeducación, modelo de educación propia, etnia Mokaná, Sistema de Educación Indígena Propio, Colombia.	
Pasmanik, D., Mejías Rodríguez, M. & Montenegro, R. (2019). El ethos de voluntarios de colectivos de	Ethos, educación comunitaria,	

educación no formal originados desde la sociedad civil.	educación no formal, estudio cualitativo, voluntariado.	
Martínez-Rodríguez, D. (2019). El trabajo sociocultural comunitario: misión de la educación superior.	Educación superior, sociedad, desarrollo sustentable, cultura, desarrollo de la comunidad.	
Melo, N. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu.	Etnoeducación; etnia wayuu; educación intercultural; saberes tradicionales; conocimientos tradicionales; conocimientos indígenas; diversidad cultural; enseñanza de las ciencias; plantas medicinales; Guajira; Colombia.	
Figuroa, J. (2019). Etno-educación: esencialismo étnico o republicanismo popular.	Educación intercultural, esencialismo étnico, matriz indígena	

<p>Ruelas Vargas, D. (2019). Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño peruano.</p>	<p>Escuela; enseñanza; indígena; rebelión; gamonalismo.</p>	
<p>Bastiani Gómez, J. & López García, M. (2019). Profesionalización del profesorado indígena. Retos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, de Chiapas.</p>	<p>Educación indígena, formación docente, pueblos originarios, lengua materna, interculturalidad.</p>	
<p>Rojas Gil, Y. & Bonilla López, O. (2019). Resistencia en las escuelas indígenas del Amazonas Colombiano - Una mirada desde la planificación educativa.</p>	<p>Resistencia Planificación de la educación Educación intercultural. Estado y educación Política educacional Diversidad cultural Escuelas indígenas Amazonas colombiano.</p>	
<p>García-Rincón, J. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana.</p>	<p>Intelectualidad negra, humanismo afrodiaspórico, suficiencia pragmática y</p>	

	creativa, epistemología propia, cultura negra.	
Mora García, J. P., & Correa Alfonso, J. (2020). La minga como imaginario social. Una mirada a la pedagogía de resiliencia indígena en Colombia.	Pedagogía; resiliencia; modernidad alternativa; minga, paz.	
Nolasco-Vázquez, P. & Edel-Navarro, R. (2020). Nodos digitales para el desarrollo comunitario: un modelo para la educación no formal.	Desarrollo comunitario, TIC, educación no formal, modelos tecnológicos, nodos digitales.	
Bermejo Paredes, S., Maquera Maquera, Y. A., & Bermejo Gonzáles, L. Y. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú.	Aimara; autosegregación indígena; diversidad lingüística; educación intercultural; identidad cultural.	
Cedeño de Veracierto, L. (2020). Proyectos	Formación;	

comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria.	participación comunitaria; desarrollo social.	
---	---	--

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Discursos postcoloniales en las experiencias etnoeducativas

Una mirada en el contexto colombiano

En esta línea argumentativa del artículo se expondrán de manera dialógica las discusiones presentadas en el corpus documental sobre aquellos discursos que podemos considerar postcoloniales y que reivindican la identidad de los pueblos étnicos. En el contexto colombiano, los estudios se enfocaron en varios ejes temáticos con respecto a la etnoeducación. Inicialmente la etnoeducación vista desde dos enfoques: la interculturalidad y multiculturalidad. En segundo momento, las prácticas educativas ancladas en el arraigo cultural de las comunidades y algunas experiencias significativas en el territorio colombiano; se resaltan aspectos pedagógicos en los procesos de enseñanza aprendizaje como el uso de la memoria, la oralidad y los proyectos pedagógicos comunitarios. Igualmente, se evidenciaron aspectos sobre desarrollo, capital humano y la minga indígena como movimiento político; se aborda el tema de las comunidades afrodescendientes y sus luchas por una educación que preserve su identidad étnica. Finalmente, se abordan aspectos que se apartan de un discurso postcolonial.

En este orden de ideas, encontramos a Castillo & Guido (2015), los cuales evidencian dos enfoques relacionado con el estudio de las etnias: la interculturalidad y la multiculturalidad. El primero de ellos se centra en relacionamiento entre las culturas y en las luchas por los derechos propios de las comunidades étnicas. El segundo lo asumen como un enfoque segregador, orientado a la clasificación de las comunidades de acuerdo a sus características identitarias y costumbres. Basados en aspectos educativos, Izquierdo

(2018) problematiza sobre la educación intercultural y enfatiza que esta se debe apartar de las políticas educativa homogeneizadora y deben ser pensadas desde la óptica de la diversidad y en pro de la multiculturalidad e interculturalidad.

Por su parte, Meneses (2016) comprende la etnoeducación desde las prácticas educativas ancestrales que reproducen la cosmovisión y cultura étnica, presentando como tipologías la etnoeducación endógena y la etnoeducación exógena. La primera se caracteriza por ser emancipadora, en pro de rescatar y conservar la cultura y cosmogonía comunitarias. La segunda, tiene un carácter más homogeneizador. Sin embargo, ambas posturas pretenden la erradicación de las apuestas educativas las prácticas racistas, discriminadoras y excluyentes.

Mientras tanto, Díaz et al (2017) y Sánchez (2018), reconocen la importancia de la educación en la configuración y supervivencia de la cultura, la cohesión social y su relación de equilibrio con la naturaleza, pensada desde el reconocimiento de la diversidad cultural, lo cual podrá generar un abanico más extenso de conocimientos, saberes, e interpretaciones que a su vez estimulan el reconocimiento, resignificación y apropiación de la identidad étnica. Por su parte Melo (2019), a través de la experiencia etnoeducativa de la etnia Wayuu, ejemplifica lo expuesto en las líneas anteriores al mostrar como la naturaleza constituye la fuente principal de conocimiento de esta cultura al igual que su cosmovisión frente a la vida y como los saberes tradicionales son parte del diseño curricular y de la experiencia enseñanza – aprendizaje.

En este orden de ideas se resaltan varias experiencias en diferentes contextos del territorio colombiano expuestos en los párrafos anteriores. Inicialmente, Valencia et al (2016) muestra, a través de una experiencia educativa realizada en el departamento Guainía sobre proceso de alfabetización en la población indígena, una educación precaria que se olvidó de la cultura originaria por la gran tendencia a imponer la educación propia de la cultura occidental. Por lo tanto, los autores refieren la necesidad de transformar los procesos educativos mediante el despliegue de lineamientos flexibles acordes a las

necesidades del contexto, más que en la transmisión del conocimiento hegemónico. De la misma manera, Álvarez et al (2016) resaltan la experiencia etnoeducativa en una institución del departamento de Córdoba, los autores evidenciaron modelos evaluativos propios y demostraron como estas prácticas educativas estuvieron orientadas a la reivindicación y exigencia de sus derechos y a la participación comunitaria. Por último, Castillo (2016), presentó el proyecto educativo “Recompas” que pretendió erradicar el analfabetismo en las comunidades rurales de la región de Tumaco, que estuvo orientado por un equipo docente bajo modalidad flexible para capacitar a la comunidad, haciendo uso de la oralidad y memoria cultural como medio para la trasmisión del conocimiento. Además, este proyecto educativo permitió que madres y padres de familia pudieran acceder a una educación escolarizada en aras de favorecer la identidad cultural de esta comunidad.

En el ámbito de la pedagogía, con relación a la memoria y la oralidad, López & Gutiérrez (2017), resaltan su importancia como estrategias didácticas en la formación de las comunidades étnicas en contraposición a los sistemas educativos, modelos pedagógicos y didácticos instituidos en la educación oficial, externos a la realidad de las comunidades. La historia oral, el conocimiento cotidiano y el relacionamiento con la comunidad, son los principales ejes articuladores de la relación enseñanza – aprendizaje de las comunidades étnicas. Igualmente, desde la perspectiva de los “Proyectos Pedagógicos Educativos Comunitarios”, Pineda et al (2015), evidencian el carácter significativo de la comunidad y las familias en el proceso de formación del estudiante a través de la experiencia con el mundo de la vida de la vida, todo en aras del mejoramiento de su comunidad. En este sentido, los proyectos pedagógicos educativos comunitarios no están dirigidos al simple discurso y enseñanza de contenido academicista, sino a la preparación del sujeto para la vida y el ejercicio de su ciudadanía, desde muy temprana edad y mediante actividades pedagógicas integradoras que sirven de estímulo para la participación ciudadana, para la toma de decisiones y el desarrollo comunitario, asimismo, procesos educativos que desde una óptica de desarrollo humano; asocian también, la educación de la primera infancia como factor relevante para el desarrollo infantil y generación de un mejor capital humano.

En esta perspectiva del desarrollo humano, también se encuentra Martínez et al (2016), autores que exponen la asociación de la etnoeducación con el etnodesarrollo, en el sentido de que éste se dirige a la protección de la cultura de las minorías o “sociedades culturalmente diferenciadas”, mediante el trabajo interno en las comunidades de forma tal que, se pueda identificar las necesidades e intereses de la población. Asimismo, Castro et al (2016), agregan que, el etnodesarrollo ha sido dirigido desde una perspectiva social e ideológica, asociado también a la pretensión de estos últimos autores en dar e ingresar la educación bilingüe intercultural, al rigor de un campo epistemológico alejado de enfoques excluyentes y racistas.

Por otra parte, en una mirada más crítica, Rojas & Bonilla (2019), agregan que la educación indígena prioriza el carácter de comunidad y el servicio a la misma, lo cual constituye un ejercicio emancipatorio ante los modelos de desarrollo nacional que desvirtúan estos valores comunitarios. De la misma manera, Ceballos et al (2016), precisan sobre los diseños educativos propios de cada comunidad para la conservación identidad cultural, de allí que el pensar en estrategias y recursos etnoeducativos ayude a la preservación y significación de los conocimientos ancestrales. En esa misma línea, Bolaños et al (2018), afirman que la educación en esta perspectiva etnoeducativa debe significar el ser indígena.

En otro ámbito, Mora & Del Carmen (2020), hacen un análisis de la Minga como un movimiento político de las comunidades indígenas colombianas que luchan por libre desarrollo de sus pueblos amenazado por las estructuras terratenientes del país y el poder de las transnacionales que explotan los recursos naturales y amenazan sus territorios. En el ejercicio analítico, exponen el desarrollo del espíritu de solidaridad como un logro relevante en la lucha social y cultural y se constituye como una pedagogía de resiliencia. La minga, según los autores, ejerce una “ecociudadanía” activa en pro de la preservación y recuperación de su cultura ancestral, de allí que la pedagogía de la minga pueda ser considerada como una pedagogía resiliente que estimule la paz y la no violencia, como estrategia, además de reivindicar sus derechos sociales, el reconocimiento de sus derechos democráticos y el ejercicio de su autonomía comunitaria.

En lo que concierne a la educación de los pueblos afrodescendientes, siendo esta una comunidad étnica relevante en el contexto colombiano, las investigaciones de García (2015) muestran el carácter emancipatorio de esta comunidad al resaltar que el pensamiento educativo afrocolombiano, durante el siglo XX, constituye una propuesta de resistencia ante la visión reduccionista del Estado y el sistema educativo oficial en materia de educación; resistencias evidenciada en denuncias y exigencias del reconocimiento de su identidad cultural.

Por otra parte, Castillo & Caicedo (2015) exponen la necesidad de un compromiso por parte de las autoridades educativas estatales de implementar la cátedra de estudios afrocolombianos con el sentido de proteger la identidad de estas comunidades, amenazadas por el conflicto armado que vive el país. Igualmente, para García (2017), el sistema escolar debe incluir los estudios y valores de la afrocolombianidad en el diseño curricular del sistema educativo; por lo que la etnoeducación debe suponer una educación y un discurso libre de postulados hegemónicos y que a su vez reivindique el valor de la diferencia e identidad cultural. Por otra parte, García (2020) reivindica el movimiento de maestros afrocolombianos, cuyas luchas se caracterizan por una confrontación con el proyecto educativo estatal y propuestas educativas del movimiento social que configuran un pensamiento educativo atravesado por categorías de identidad y política crítica. En otra mirada, Meneses (2017) realizó un estudio relacionado con las representaciones sociales sobre la afro descendencia, el autor advierte que estas se dan en orden ascendente proponiendo un discurso pedagógico decolonial con perspectiva afrodescendiente. En oposición, está el orden descendente, que hace alusión a representaciones raciales que niegan la relevancia de la afro descendencia como fundamento epistemológico significativo en la formación de docentes.

En este apartado se retoman los discursos que, a consideración de los autores, se inscriben en la línea de una educación occidentalizada basada en los cánones de la racionalidad tecnológica que imperan en el mundo actual. Entre ellos, se encontró el trabajo de Pitre et al (2017) sobre “La web 2.0”. Los autores, evidenciaron que el uso de esta herramienta constituye un buen estímulo para generar mejores espacios de interacción entre

docentes, estudiantes y otros, por lo que el uso de las TICs en espacios etnoeducativos puede ayudar a fortalecer mejoras políticas de calidad educativa e inclusión.

Igualmente, están los estudios que proponen como apuesta curricular la incorporación de las etnomatemáticas en los procesos educativos de las comunidades, en especial en los programas de formación para los docentes. De manera paralela, estas apuestas educativas sugieren la integración de la matemática escolar y la matemática extraescolar en el diseño curricular (Aroca et al, 2016; Oliveras & Blanco, 2016; Osorio, 2018).

Dese el ámbito de la globalización, Miranda et al (2019), presentan la globalización como un escenario o contexto que ha permitido dar paso a la inclusión de la población étnica indígena en países de Latinoamérica, permitiéndoles arraigar su identidad cultural; el propósito es crear un plan estratégico de desarrollo productivo y protección de recursos; buscar la integralidad de todas las comunidades indígenas que han recuperado sus territorios y recursos, estableciendo un mecanismo que permita la sostenibilidad económica, social y educativa desde sus prácticas conservando su idiosincrasia.

En otro sentido, Rodríguez (2017), realiza una comparación entre México y Colombia en torno a la historia sociopolítica de la educación indígena. Se evidenció que ésta comparte en ambos países similitudes frente a los procesos de negación de la multiculturalidad, Estado y educación oficial homogeneizante, resistencia de los pueblos originarios en pro de reafirmar su identidad comunitaria y el reconocimiento de la importancia del profesorado indígena. Se cuenta además con una postura pasiva por parte del Estado. De allí que las comunidades originarias sean quienes presionen y demanden el reconocimiento de sus identidades, esfuerzos en los que el Estado y la iglesia han puesto obstáculos mediante la imposición de una educación hegemónica, homogeneizadora de sus identidades, de una ciudadanía individual en contraposición de la identidad colectiva propia de cada comunidad.

Después de la revisión y sistematización de los estudios seleccionados del contexto colombiano, fue posible identificar que la etnoeducación alcanza atributos asociados a la

transformación, crecimiento cultural, mecanismo de protección de cultura e identidad comunitaria, a por medio de valores como la interculturalidad y el etnodesarrollo.

Una mirada al contexto mexicano

Son varios los aspectos que se identificaron en relación con discursos postcoloniales presentes en las experiencias etnoeducativas del contexto mexicano, las discusiones giraron en torno al fortalecimiento de las culturas indígenas a partir de apuestas educativas originarias que respeten la identidad, la diversidad, los conocimientos locales, la participación comunitaria y currículos basados en las lenguas originarias (Maldonado, 2016; Aparicio & Gonzáles, 2018). De la misma manera, se resaltan las prácticas educativas comunitarias basadas en un modelo propio, en el que el conocimiento se da a partir del relacionamiento de la comunidad con la naturaleza, esto garantiza, según Aparicio y Maldonado (2018), la existencia y continuidad de las comunidades.

En cuanto a la educación superior, se encontraron dos miradas: una basada en los procesos interculturales que posibiliten el acceso a todas las áreas del conocimiento como principales exigencias de los jóvenes indígenas, quienes conciben el tránsito por los espacios de formación superior como un avance hacia nuevos espacios de poder y autonomía, es decir, un empoderamiento étnico (Santana, 2017). Y, por otra parte, la crítica a las apuestas educativas basadas en patrones de racionalidad positivista que, según Martínez (2019), reproduce prácticas negativas y hegemónicas que desconocen la importancia de los saberes populares y de la participación comunitaria como mecanismos útiles para resolver problemas de la misma.

Con relación a las experiencias educativas se evidenciaron varios factores, Nigh & Bertely (2018), presentan un análisis de dos proyectos de educación intercultural por medio de los cuales se ve la importancia y responsabilidad de maestros y alumnos en incluir sus tradiciones y cosmogonía en el proceso de educación y el reconocimiento a la sabiduría de las comunidades como deber de la educación formal. Por otro lado, Reyes et al (2018), señalan como la educación de los mayas es fuertemente afectada por las condiciones de pobreza en que vive la comunidad y proponen una educación pertinente y contextualizada

en favor del fortalecimiento de la identidad cultural étnica, advirtiendo que, para ello, las comunidades deben desprenderse del discurso homogeneizante occidental. Asimismo, Álvarez (2019), presenta como estrategia pedagógica, el proceso de creación artística para estimular en los niños de las comunidades indígenas una mayor conciencia frente a la realidad de su contexto.

Frente a la formación de docentes y la importancia de incorporar en los procesos educativos los conocimientos de las comunidades indígenas, Salgado et al (2018), resaltan los programas de formación docente que están orientados hacia la emancipación y resignificación de la identidad indígena. Según los autores, este tipo de formación permite develar la exclusión social que han padecido estas comunidades. Asimismo, Bastiani & López (2019), significan la formación de los docentes en apuestas educativas de los pueblos originarios, contextualizadas, que privilegie el uso de la lengua nativa y la cosmovisión de los pueblos donde se configuran valores, creencias y conocimientos ancestrales como propuestas curriculares.

Finalmente, se tomaron los discursos que se inclinan en un visión basada en la racionalidad tecnológica de occidente como fue el trabajo de Nolasco & Edel (2020), los autores presentan las TICs como una oportunidad de inclusión de las comunidades históricamente excluidas en el acceso a mayor información y conocimiento. Según ellos, su integración a los sistemas educativos de las comunidades étnicas, puede ayudar a ampliar el conocimiento de su propio pasado y a una mayor y mejor interacción con el resto del mundo. Igualmente, resaltan la educación no formal como la más adecuada para la formación de estas comunidades, especialmente por el atributo de flexibilidad que la caracteriza.

Como resultado del análisis de las investigaciones realizadas en el contexto mexicano, fue posible evidenciar que estas están especialmente dirigidas hacia la etnoeducación vista como un proceso que ayuda a la resignificación y reafirmación de la pertenencia e identidad comunitarias, en el cual la familia y la comunidad tienen un carácter de especial importancia en la trasmisión del conocimiento, enfocados al

fortalecimiento de su territorio y de su comunidad, lo que deja en entre dicho, el fuerte arraigo territorial presente en los habitantes de las comunidades étnicas.

Una mirada al contexto chileno, peruano, ecuatoriano y venezolano

En cuanto a la etnoeducación en el ámbito chileno, los discursos postcoloniales se centraron en la significación de la comunidad indígena mapuche, considerada esta como una de las más significativas en este contexto latinoamericano por su peso social, demográfico y su identidad cultural. Los ejercicios investigativos estuvieron centrados en los procesos educativos y su lucha por una educación basada en los principios e identidad de la comunidad. En este sentido, los procesos educativos de la comunidad mapuche, pretende rescatar, enseñar y recordar su historia, sus rituales y simbologías ponen en cuestión las celebraciones patrias y manifiestan su autonomía, resistencia y rechazo al discurso dominante (Álvarez & Forno, 2017; Lepe, 2018). En consecuencia, la protección de la cosmovisión y la cultura mapuche sea adversaria del Estado, por ser una forma de resistencia ante las prácticas de usurpación de los elementos que conforman la identidad étnica y del desplazamiento de la multiculturalidad a la concepción de una identidad ciudadana homogeneizada (Lepe, 2018).

En esa misma dirección, Luna et. al. (2018) analizan las luchas indígenas por la construcción de una educación propia, frente a las lógicas que constituyen las políticas educativas estatales por mantener las relaciones de poder y dominación. Los autores proponen la creación de universidades interculturales por parte del Estado cuyas apuestas curriculares se basen en la identidad cultural de las comunidades mapuche. En perspectiva de Pasmik et al (2019), una educación comunitaria basada en el ethos o identidad de la comunidad para el fortalecimiento de los pueblos indígenas (Luna, et. Al., 2018).

En el contexto peruano se evidenciaron algunos estudios relacionados con la educación de las comunidades indígenas e interculturalidad bilingüe: inicialmente Mark et al (2018), demuestran la configuración de una educación para las comunidades indígenas como un proceso de lucha frente a los despojos que vivieron estos pueblos en su condición

de población analfabeta, por la clase terrateniente del país. En esta misma línea, Ruelas (2019), resaltan las rebeliones campesinas frente al sistema semi feudal impuestos por los gamonales de este país y como la educación se configuró como un mecanismo de resistencia frente a la condición de serviles y reivindicar la autonomía comunitaria, los derechos y las libertades civiles. Por último, Bermejo et al (2020), develan los peligros de una educación intercultural bilingüe que margina y excluye a las comunidades étnicas y que a su vez se convierte un programa castellanizador que deja una evidencia desplazamiento lingüístico irreversible.

En cuanto al contexto ecuatoriano se evidenciaron tres discursos: por un lado, quienes velan porque el Estado respete la autonomía en las iniciativas educativas de las comunidades indígenas (Granda, 2016). Por otra parte, quienes exigen el derecho por una educación propia acordes a la realidades y necesidades de las comunidades en cuestión (Kreisel, 2016). Igualmente, quienes ven en el discurso de la interculturalidad una visión orientada a la transformación social a partir del cuestionamiento del status quo y de hallar el camino para superar las estructuras del poder colonial que aún persisten (Krainer et al., 2017); así como el reconocimiento de la interculturalidad como responsabilidad de la sociedad y no solo de las comunidades indígena (Figuroa, 2019). Por tanto, se destaca la Universidad Intercultural de Pueblos y Nacionalidades Amawatay wasi (UINPI) como un experimento etnoeducativo realizado en el sistema de educación superior ecuatoriano, universidad que creó su modelo de educación, como propuesta alternativa y en resistencia al modelo de educación occidental (Figuroa, 2019).

Finalmente, en el contexto venezolano se evidenció la menor producción académica con un solo estudio dirigido a las iniciativas de formación comunitaria. Allí Cedeño (2020), expone la responsabilidad del Estado en propiciar condiciones que favorezcan la participación ciudadana de forma activa, como estímulo para la generación de comunidades organizadas, que desarrollen y pongan a disposición programas de educación y formación comunitarios en pro del mejoramiento de las condiciones locales y de la vida comunitaria, es decir, que la comunidad pueda empoderarse de su propio desarrollo social y territorial; y no menos importante resaltar que por medio de estas iniciativas de formación comunitaria

se constituye también un estímulo para el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia comunitario.

De acuerdo a las investigaciones expuestas en los anteriores contextos, se evidencia como éstas dan cuenta de la etnoeducación bajo un discurso de lucha por el diseño de una educación propia, en pro de resaltar y enseñar la historia cultural, cosmogonía y estimular el trabajo comunitario. Asimismo, la etnoeducación contribuye a una apuesta de resistencia ante el desplazamiento del conocimiento originario de cada comunidad y de la educación propia como un mecanismo de resistencia ante la colonización cultural.

CONCLUSIONES

Los artículos seleccionados en esta revisión documental, evidencian cómo las experiencias etnoeducativas realizadas en algunos países de Latinoamérica en torno a la etnoeducación, constituyen un discurso de resistencia y emancipación de las comunidades étnicas ante el conocimiento colonizador de occidente, además de presentarla como una apuesta educativa relevante para la protección de la identidad cultural. En estas investigaciones, se resalta el valor de la interculturalidad como un factor generador de transformación y crecimiento cultural, al igual que el etnodesarrollo como alternativa de protección de la cultura e identidad comunitaria que genera resignificación y apropiación de la misma, también se destaca en su carácter de pedagogía de resiliencia como estrategia para reclamar sus derechos. Se puede deducir que, la etnoeducación en el escenario de América Latina durante el periodo 2015 – 2020, ha adquirido un especial interés y se ha constituido en un elemento apremiante y a su vez en un buen insumo para el desarrollo y conservación de la identidad cultural y el trabajo comunitario en pro de la defensa y desarrollo territorial.

Tal como se ha visto a través de estos estudios, es posible percibir que los ejes temáticos de mayor constancia en las investigaciones están dirigidos a los procesos etnoeducativos, en los que se constata la importancia de espacios de formación universitaria dirigidos a las comunidades étnicas, como apuesta acertada para la reafirmación de

identidad, solución de problemas y desarrollo comunitarios. Además, del carácter de la educación en los contextos interculturales enfocada al fortalecimiento de los conocimientos locales, el reconocimiento y aceptación de la pluralidad étnica y no menos importante, la inclusión de los conocimientos locales de cada comunidad en su diseño curricular en aras del fortalecimiento de su comunidad. De acuerdo a los razonamientos que se han venido realizando, es posible afirmar que, desde la perspectiva de las prácticas teóricas o discursos postcoloniales, las posturas evidenciadas en estos estudios dan cuenta de un discurso de emancipación comunitaria, sumado al carácter reivindicativo de las comunidades en los procesos educativos diseñados desde su propia realidad.

REFERENCIAS

- Álvarez Gil, M. F. (2019). *Construyendo y reconstruyendo identidades y mundos. Propuestas sociales de educación artística con niños indígenas*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49(2), 185–222. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27059273008/html/index.html>
- Álvarez Mangones, J., Campo Polo, S. & Hoyos Pernet, R. (2016). *Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco. Análisis*. Revista Colombiana de Humanidades, 48(88), 105-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515552626007>
- Alvarez-Santullano Busch, M., & Forno Sparosvich, A. (2017). *Educación intercultural: educadoras mapuches en escuelas ajenas*. Narrativas en ocho poemas. Estudios Pedagógicos, 43(3), 7-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750001>
- Aparicio Cid, R. & González Gaudiano, E. (2018). *La dimensión ambiental en las prácticas educativas comunitarias de un municipio indígena campesino*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 40(1), 30-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556162003>

- Aroca, A., Blanco-Álvarez, H. & Gil Chaves, D. (2016). *Etnomatemática y formación inicial de profesores de matemáticas: el caso colombiano*. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 9(2), 85-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274046804006>
- Bastiani Gómez, J. & López García, M. (2019). *Profesionalización del profesorado indígena. Retos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, de Chiapas*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 21(33), 163-185. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86962138009>
- Bermejo Paredes, S., Maquera Maquera, Y. A., & Bermejo Gonzáles, L. Y. (2020). *Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú*. Revista Historia de La Educación Latinoamericana, 23(34), 19-43. <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Bolaños-Motta, J., Daza-Monras, Y. & Rivera-Barrios, K. (2018). *Sentidos de formación en las comunidades Achagua y Piapoco*. Praxis & Saber, 9(19), 141-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477258688007>
- Castillo Guzmán, E. (2016). *Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación*. Revista Colombiana de Educación, (71), 343-360. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667012>
- Castillo Guzmán, E. & Caicedo Ortiz, José Antonio (2015). *Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica*. Revista nuestraAmérica, 3(6),115-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551956252009>
- Castillo Guzmán, E. & Guido Guevara, S. (2015). *La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?* Revista Colombiana de Educación, (69),17-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413642323004>
- Castro Puche, R., Taborda Caro, M. & Londoño, M. (2016). *La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18(27), 115-138. <https://dx.doi.org/10.19053/01227238.5525>

- Ceballos C., Y., Jaramillo H., I., Duque M., N. & Niaza, C. (2016). *Diseño y creación de recursos digitales etnoeducativos con contenido lúdico: pueblo indígena Embera Chami*. Revista Vínculos, 13(1), 35–44. <https://doi.org/10.14483/2322939X.11582>
- Cedeño de Veracierto, L. (2020). *Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria*. Revista Scientific, 5(15), 209-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662155011>
- Cifuentes Gil, M. (2014). *Diseño de proyecto de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: las epistemologías del Sur*. Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.
- Huertas Díaz, O., Esmeral Ariza, S. & Sánchez Fontalvo, I.M.(2017). *Realidades sociales, ambientales y culturales de las comunidades indígenas en La Sierra Nevada de Santa Marta*. Producción+ Limpia, 12(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/pml/v12n1/1909-0455-pml-12-01-00010.pdf>
- Figuroa, J. (2019). *Etno-educación: esencialismo étnico o republicanismo popular*. Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación 142, 223–246. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i142.4213>
- Galiano, E. H. (2015). *Movilidades; de reconocimientos, des--prendimientos y transformaciones. Itinerarios gambianos, bissaugineanos y senegaleses*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/671159>
- García Araque, F. (2017). *La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa, 8(15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553462433005>

- García Rincón, J. (2015). *Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico*. Revista Colombiana de Educación, (69), 159-182. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce159.182>
- García-Rincón, Jorge Enrique (2020). *Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana*. Revista CS, (30),17-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476362887002>
- Granda Merchán, Sebastián (2016). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. Alteridad*. Revista de Educación, 11(2),221-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467749196007>
- Jara Holiday, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Community Development Journal, 45(3), 287-286. <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/oxford-university-educacion-popular-y-cambio-social-en-al-2010.pdf>
- Izquierdo Barrera, M. (2018). *Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Emberá Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia*. Zona Próxima, (29), 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85358797002>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). *Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador*. Revista de la educación superior, 46(184), 55-76. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300699>
- Kreisel, M. (2016). *Reivindicaciones del derecho a una educación propia: La figura del educador comunitario*. Alteridad. Revista de Educación, 11(1), 21-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746763002>
- Lepe Carrión, Patricio (2018). *Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia*. Educação e Pesquisa, 44, 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29858802070>

- López Meneses, M., & Gutiérrez Fuenmayor, L. F. (2017). *Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos*. Polisemia, 13(24), 57–71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.13.24.2017.57-71>
- Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C. & Caniguan V., N. (2018). *Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía*. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (50), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284007>
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). *Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero*. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 47-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74543269004>
- Martínez Carazo, Piedad, Lago de Vergara, Diana y Buelvas Martínez, Armando. (2016). *Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 139-166. <https://dx.doi.org/10.19053/01227238.5526>
- Martínez-Rodríguez, D. (2019). *El trabajo sociocultural comunitario: misión de la educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X (28), 187-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299161102011>
- Melo, N.B. (2019). *Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu*. *Educación y Educadores*, 22(2), 237-255. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4>
- Meneses Copete, Y. (2016). *La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://dx.doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Meneses Copete, Y. (2017). *Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación*. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15).

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200721712017000100008&lng=es&tlng=es

Mignolo, W. (2005). *La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales*. AdVerSuS: Revista de semiótica (4).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458713>

Peralta, P.; Cervantes, V.; Olivares, A. & Ochoa, J. (2019). *Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea*. Revista de ciencias sociales, 25(3), 88-100. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27359>

Mora, J. P. & Correa, J. (2020). *La minga como imaginario social. Una mirada a la pedagogía de resiliencia indígena en Colombia*. Revista Historia de La Educación Latinoamericana, 23(35), 163–180. <https://doi.org/10.19053/01227238.10355>

Nigh, R., & Bertely, M. (2018). *Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa, 9(16).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200721712018000100003

Nolasco, P. & Edel, R. (2020). *Nodos digitales para el desarrollo comunitario: un modelo para la educación no formal*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (54).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99863569006>

Oliveras, M. & Blanco, H. (2016). *Integración de las Etnomatemáticas en el Aula de Matemáticas: posibilidades y limitaciones*. Bolema: Boletim de Educação Matemática, 30 (55), 455-480. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a08>

Tamayo, C. (2018). *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, etnomatemática y formación de profesores*. Ciência & Educação (Bauru), 24(3), 759-777.
<https://doi.org/10.1590/1516-731320180030014>

- Pasmanik, D.; Mejías, M. & Montenegro, R. (2019). *El ethos de voluntarios de colectivos de educación no formal originados desde la sociedad civil*. *Psicoperspectivas*, 18(2), 47-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171060287005>
- Pineda, N.; Garzón, J.; Bejarano, D. & Buitrago, N. (2015). *Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 263-278. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/1650/546>
- Pitre, R.; Moscote, H.; Curiel, R.; Archila, J. & Amaya, N. (2017). *Acceso y uso de la web 2.0 en los ambientes educativos étnicos de Riohacha-La Guajira*. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 126-132. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a11>
- Reyes, N.; Pech, B. & Mijangos, J. (2018). *Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México*. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 223-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957465010>
- Rodríguez, D. (2017). *Identidades políticas emergentes el profesorado indígena como sujeto colectivo en México y Colombia (Periodo colonial-1990)*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 135-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86954033007>
- Rojas, Y. & Bonilla, O. (2019). *Resistencia en las escuelas indígenas del Amazonas colombiano: una mirada desde la planificación educativa*. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(4), 195–205.
- Ruelas, D. (2019). *Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño peruano*. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(33), 1–21. <https://doi.org/10.19053/01227238.9354>
- Salgado Medina, R; Ohrt, U.K. & Ruiz de La Torre, G. (2018). *Conocimientos Y Saberes Locales en Tres Propuestas Curriculares Para Educación Indígena*. *Sinéctica*, (50), 1–

18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100003

Sánchez, E. (2018). *Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 23(83), 166–181.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27957772015/27957772015.pdf>

Santana, Y. (2017). *Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión*. Revista nuestraAmérica, 5(9), 59-76.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957462005>

Valencia, N; Carrillo, M & Ortega, J. (2016). *Percepción del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas del departamento de Guainía (Colombia): la mirada de sus protagonistas*. Investigación y Desarrollo, 24(1), 118-141.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012132612016000100006&script=sci_abstract&tlng=es

Vélez, O. & Galeano, M. (Eds.). (2004). *Investigación cualitativa: Estado del arte*. Centro de Investigaciones sociales y Humanas –CISH. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vilca Apasa, H., Yapuchara Saico, C., Mamani Apaza, W. & Sardón Arí, D. (2018). *Maestros indigenistas y sus experiencias socio-educativas en el altiplano peruano en el siglo XX*. Comuni@cción, 9(2), 90-100.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S22197168201800020002

4. Artículo de resultados

Experiencias educativas de la comunidad Nasa del Resguardo indígena La Concepción.
Una mirada decolonial.

Estudiante

Franci Yuliana Arboleda Herrera

Tutor

Eyesid Álvarez Bahena

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Ciudad

Medellín

Año

2022

Experiencias educativas de la comunidad Nasa del Resguardo indígena La Concepción. Una mirada decolonial⁴

Franci Arboleda Herrera⁵

Eyesid Álvarez Bahena⁶

Resumen

El presente artículo de investigación expone la comprensión de las prácticas discursivas en educación de docentes, estudiantes y madres de familia de la comunidad indígena Nasa pertenecientes al resguardo indígena “La Concepción”, en el departamento del Cauca, Colombia. El enfoque metodológico fue cualitativo con alcances histórico hermenéuticos, a través del método biográfico narrativo, haciendo énfasis en la estrategia de estudio de caso. Los resultados presentan a los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en oposición a la propuesta homogeneizante estatal de los PEI (Proyecto Educativo Institucional), el sentido de comunitariedad presente en sus habitantes, la autonomía comunitaria en el diseño e implementación de sus proyectos educativos, procurando

⁴ Artículo de resultados realizado en el marco de la investigación titulada: Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos comunitarios. Una mirada desde el pensamiento decolonial (2022), que se desarrolló al interior de la línea de investigación: Contextos Educativos, para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Católica Luis Amigó.

⁵ Licenciada en Educación Preescolar. Universidad Católica Luis Amigó, candidata a magíster en Educación. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia, franci.arboledahe@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7698-1202> Google académico: <https://scholar.google.com/citations?user=vdQATJwAAAAJ&hl=es>

⁶ Sociólogo. Universidad de Antioquia. Magíster En Intervenciones Psicosociales Universidad Católica Luis Amigó. Docente investigador a cargo de la línea de investigación: Contextos Educativos, y tutor de la investigación titulada: Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos comunitarios. Una mirada desde el pensamiento decolonial (2022). Maestría en Educación. Universidad Católica Luis Amigó. Eyesid.alvarezba@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8119-6938> Google académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=YKTUHNAAAAJ>

experiencias educativas prácticas y significativas en razón de influir en la interiorización y reafirmación del sentido de pertenencia comunitario e identidad indígena. Finalmente, se concluye que la educación Nasa constituye una apuesta educativa emancipatoria que favorece al mejoramiento de la vida comunitaria.

Palabras clave: Educación comunitaria, Proyecto Educativo, Identidad Cultural, Conocimientos tradicionales, Descolonización.

Educational experiences of the Nasa community of the La Concepción indigenous reserve. A decolonial look

Abstract

This research article exposes the understanding of the discursive practices in education of teachers, students and mothers of the Nasa indigenous community belonging to the "La Concepción" indigenous reservation, in the department of Cauca, Colombia. The methodological approach was qualitative with historical hermeneutical scope, through the narrative biographical method, emphasizing the case study strategy. The results present the Community Educational Projects (PEC) in opposition to the state homogenizing proposal of the PEI (Institutional Educational Project), the sense of community present in its inhabitants, the community autonomy in the design and implementation of its educational projects, seeking practical and significant educational experiences in order to influence the internalization and reaffirmation of the sense of community belonging and indigenous identity. Finally, it is concluded that Nasa education constitutes an emancipatory educational commitment that favors the improvement of community life.

Keywords: Community education, Educational Project, Cultural Identity, Traditional Knowledge, Decolonization.

Introducción

Los Proyectos Educativos Comunitarios son una apuesta educativa significada por los diferentes movimientos indígenas en sus luchas políticas por la reivindicación de sus culturas, puestas en riesgo por las políticas educativas homogeneizantes del Estado, en Colombia. Frente a esta práctica educativa, las comunidades buscan una “educación propia” o “educación para la vida”, basados en suplir sus propias necesidades como grupo y donde se rescate las costumbres y su identidad como pueblos ancestrales. En este orden de ideas, se puede citar a Rojas y Ramos (2005) quienes exponen:

El PEC surge de la práctica social. Se trata de una concepción construida a partir de la estrategia de reivindicar la escuela para desarrollar el proyecto de vida, para resistir y desarrollarse como pueblo diferente, aun en la globalización. En otras palabras, se trata de un proyecto que matiza desde lo escolar la formación de un pensamiento identitario, el cual ha de contribuir en el proceso de consolidación de la resistencia frente a la homogeneización, desarrollando los patrones de conocimientos ancestrales. (p. 78)

Lo que deja en evidencia el carácter liberador y comunitario del desarrollo de estas apuestas educativas de educación propia, a través del desarrollo de proyectos educativos comunitarios en pro del bienestar comunal.

Entre estos movimientos, tenemos el Consejo Regional Indígena de Cauca (CRIC), de acuerdo a Guzmán y Garzón (2008), tuvo como reivindicaciones principales dar a conocer las leyes sobre indígenas y su aplicación, el fortalecimiento de la economía comunitaria, formación de docentes indígenas y la defensa de la identidad, historia, lengua y costumbres indígenas.

Esto se explica, por ejemplo, en la traspolación de principios de la acción política al terreno pedagógico, cuando se propone que sea la escuela comunitaria la responsable de socializar a niñas y niños en el ideario y la práctica política y organizativa, por ejemplo, en una organización como el CRIC, que ha asumido esto como un proceso formativo conducente, a largo plazo, a la revalorización y recuperación de las culturas indígenas. Con el tiempo, este enfoque se ha ido

moviendo hacia una perspectiva más intercultural, en la que se asume el sentido político que implica el diálogo entre culturas distintas. (Garzón y Guzmán, 2008, p. 91)

Al mismo tiempo, estos están apoyados por el Decreto 1811 de 2017, por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

Igualmente, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que tuvo como consigna educativa la consolidación de un modelo de educación propia que promueva la participación activa de todos los miembros de la comunidad en la transmisión de los conocimientos y sabiduría tradicional, en favor del mejoramiento de la educación indígena en sus niveles básico, medio y superior (Rodríguez, 2017).

A través de la Ley 115 de 1994, son implementados los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en los cuales toda institución educativa con la participación de la comunidad académica, debe elaborar un proyecto educativo en el que se indiquen los objetivos, fines del establecimiento, recursos docentes y didácticos, con los que se espera alcanzar óptimos niveles de calidad educativa (MEN, 2022), atendiendo a los fines de la educación definidos por la ley y políticas impuestas por el Estado para regular el sistema educativo.

Al respecto, esta política educativa pone en riesgo las apuestas educativas de una “educación propia o para la vida” que promulgan estas comunidades y ven en esta política estatal una homogenización y occidentalización de sus pueblos. Por lo anterior, el PEC como práctica social “se trata de un proyecto que matiza desde lo escolar la formación de un pensamiento identitario, que ha de contribuir en el proceso de consolidación de la resistencia frente a la homogeneización, desarrollando los patrones de conocimientos ancestrales.” (Rojas y Ramos 2005, p. 10.)

Por otra parte, en relación a la economía de los cultivos ilícitos, las estructuras del narcotráfico también vienen ejerciendo influencia en estos territorios, imponiendo su sistema de valores y condicionando a que sus moradores ejerzan esta actividad productiva a

través de prácticas coercitivas como el desplazamiento forzado, expropiación y el homicidio. Si bien el cultivo de la hoja de coca, es una práctica ancestral como parte de sus rituales y procedimientos médicos, en la actualidad esta práctica se ve opacada por factores externos y que han ocasionado una oligopolización de cultivos ilícitos debido a la presión ejercida por los actores armados al margen de la ley sobre las comunidades indígenas (Rojas y Sánchez, 2006).

De acuerdo a las consideraciones anteriores, la presente investigación pretende hacer una revisión de la propuesta del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), que viene implementado la comunidad Nasa a la luz del pensamiento decolonial que proponen algunos teóricos de la pedagogía crítica, la educación popular, la apuesta de De Sousa Santos y sus “epistemologías del sur”. En este orden de ideas, este estudio se ha planteado como objetivo general: Comprender las prácticas discursivas en educación de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa del departamento del Cauca, Colombia con relación a sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), a través de la identificación, descripción, contraste y documentación de las experiencias educativas de docentes, padres de familia y estudiantes en los proyectos educativos comunitarios desarrollados en esta comunidad.

Metodología

Este estudio se realizó bajo la metodología de investigación cualitativa, a fin de comprender la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas y de la comprensión de las subjetividades de los actores (Galeano, 2004). En tal sentido, su enfoque metodológico fue histórico hermenéutico, pues el sujeto que se analiza es tomado como un lenguaje que debe ser entendido e interpretado con el contexto y las categorías de apoyo que el lenguaje proporciona, es decir, posibilita la interpretación de la subjetividad de la acción humana y de sus vivencias (Gil, 2011)

Se empleó el método biográfico narrativo como modalidad de investigación, que permite comprender la realidad o contexto social, a partir de la asociación de narraciones de

acontecimientos o relatos de experiencias personales con el escenario social en el que se vive (Bolívar y Domingo, 2006).

De acuerdo a los razonamientos anteriores, se recurrió como estrategia de investigación al estudio de caso, considerando que, desde la observación detallada de una experiencia, es posible reconocer las características de actores, escenarios y contextos que pueden dar cuenta de una realidad particular (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008). De la mano con el uso de la narrativa, porque por medio de ella se conocen las relaciones de construcción de identidad y de apropiación del entorno social de los actores.

Los participantes de la investigación fueron integrantes de la comunidad indígena Nasa, cuyos asentamientos están en el norte del departamento del Cauca, resguardo indígena “La Concepción”, municipio de Santander de Quilichao, vereda San Bosco. Población tradicional, con un alto sentido de pertenencia hacia su región y cultura. El Nasa Yuwe es su lengua nativa y su economía es agrícola expresada en la siembra de cultivos de coca y marihuana. En cuanto a su organización política, la familia suele ser de tipología nuclear (padre, madre e hijos), su unidad política es el resguardo, este último cuenta con instituciones políticas que le administran llamadas cabildos.

Como técnicas de generación de información, se realizaron entrevistas semi estructuradas a dos profesores comunitarios, dos madres de familia y a doce estudiantes en edades comprendidas entre trece y catorce años. Con el fin de tener un acercamiento a las experiencias, conocimientos e interacción de docentes y estudiantes de la comunidad Nasa, frente a los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) que se están desarrollando allí. Asimismo, la observación participante porque permite lograr la comprensión y explicación de la realidad en la que el investigador participa, a través de la recolección de datos descriptivos mediante la participación en la vida cotidiana de la comunidad Nasa.

Entre las dificultades que se tuvieron para la realización de esta investigación, se debe mencionar como realidad del territorio sus marcados problemas de orden público; no obstante, se contó con la participación de un docente externo, pero conocido por la comunidad quien actuó como portero o enlace que facilitó establecer comunicación,

inicialmente con los docentes, que ayudaron a la identificación y contacto de las madres y estudiantes.

Resultados y discusión

En este apartado se exponen las concepciones de los docentes, padres de familia y estudiantes sobre las apuestas curriculares de sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).

Inicialmente, a fin de resolver el primer objetivo específico de este estudio: Identificar a través de las narrativas de los docentes, padres de familia y estudiantes, concepciones curriculares de sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Se presentan a continuación las categorías que se desarrollaron para tal fin: Educación propia, Valores, costumbres y creencias, Educación oficial o educación propia (Proyectos educativos comunitarios vs proyectos educativos institucionales) y pedagogía.

Educación propia

Respecto a educación propia, Molina y Tabares (2014), la definen como la “pervivencia cultural y social a partir de un pensamiento autóctono, de organización, de crítica, de luchas y de articulación a su propio proyecto de vida” (p.10). En este caso, es una acción educativa que orienta los proyectos comunitarios de las comunidades indígenas en aras de defender su identidad cultural, puestas en riesgos por los discursos hegemónicos que orientan las políticas educativas en su receta neoliberal.

La significación de una “educación propia” como propuesta para la defensa de la identidad cultural y el legado histórico en el contexto latinoamericano han sido el producto de luchas de movimientos sociales indígenas. En el caso colombiano, está el Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y su propuesta del SEIP -Sistema Educativo Indígena Propio-. Este proyecto tiene como objetivo “fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos, crear un programa de educación bilingüe a partir de la búsqueda de la autonomía, exigir

maestros bilingües y trazar políticas educativas desde los mismos pueblos” (Guido; García, Lara y Jutinico 2013, p. 22). En este orden de ideas, los Proyectos Educativos Comunitarios se consolidan como una apuesta educativa, que en la mirada de los docentes de la comunidad Nasa, condensan los intereses de una educación propia y las reivindicaciones que propone el CRIC en su proyecto, tal como lo refiere el siguiente relato:

“(…) hay una base que debe tener un buen PEC, el primero es que está basado un poquito en lo que habla la plataforma la lucha del CRIC unidad, tierra, cultura y que yo le he agregado familia y comunidad, unidad, tierra, cultura, familia y comunidad, que son los pilares de mi PEC”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Un aspecto a resaltar de acuerdo a los objetivos del CRIC es el papel que juega el cabildo como instancia política de las comunidades indígenas, quienes asumen la defensa de la identidad cultural de sus pueblos: lenguas, tradiciones, oficios, conocimientos y “saberes”. A partir de estos presupuestos se tejen, de acuerdo a los relatos de los docentes, los proyectos educativos comunitarios y cuyas acciones están determinadas por el trabajo en comunidad. Por tanto, la escuela se convierte en un espacio catalizador de este proceso en el que dialogan docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general. Así lo evidencia el siguiente testimonio:

“(…) cuando ya empezamos a tener un contacto más de cerca con los cabildos, cuando en el territorio de Rio minas se empieza a formar ya lo que son los cabildos y la gente empieza a reclamar el cabildo como su forma de gobierno, se empieza a instituir mucho más formaciones, capacitaciones, empiezo yo a enterarme que lo que es PEC que es un proyecto educativo comunitario y las formas como se debía trabajar de esta manera y en las que se tenía que convertir la escuela en un espacio de interacción, no solamente de docente-estudiante, sino que ya tenía que ponerse o mejor se debía tener en cuenta al padre de familia, pero también a la comunidad en general”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

En coherencia con lo anterior, las experiencias de una educación propia alrededor de los Proyectos Educativos Comunitarios, surge del trabajo participativo y solidario que se desarrolla en las mingas a través del trabajo en los Tul. Se entiende la “minga” como la reunión de la comunidad en pro de algo y el “Tul” como el cultivo de la tierra o las huertas. Lo anterior se evidencia en los siguientes relatos:

“(…) en la zona rural y sobre todo en los contextos indígenas el trabajo comunitario nos permite a nosotros desarrollar varias cosas, interactuar la familia que son los padres de familia, los alumnos y los maestros, un ejemplo, la semana pasada tuvimos una minga, de limpiar café, en esa minga de la limpieza de café todos los padres de familia tienen que participar, todos, y todos los estudiantes tienen que participar y los docentes tenemos que participar, entonces la minga que se programa todos limpiamos el café ahí hablamos, charlamos, “recochamos” ese es un espacio que se está dinamizando, se está desarrollando algún tipo de conocimiento”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“(…) es un proyecto productivo como el que nosotros adelantamos en nuestra sede que es un proyecto de café de transformación o a través de un proyecto que es un poquito más abierto a la comunidad, un proyecto más comunitario desde la participación en mingas, en trabajos comunitarios, es decir en toda esta serie de cosas”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Por otra parte, en cuanto a la construcción de un PEC, la comunidad Nasa convoca a asambleas y de acuerdo a los intereses de los estudiantes y las necesidades de la comunidad, en un proceso autónomo, se definen los currículos y las pedagogías que se van a llevar a cabo en el proceso educativo. La educación propia se construye en un reconocimiento de la realidad y necesidades del resguardo. Lo anterior se ve reflejado en los siguientes relatos:

“(…) a principio de año nosotros ¿qué hacemos? hacemos una asamblea con los estudiantes y decimos muchachos ¿ustedes que quieren aprender? a no profe, nosotros queremos aprender esto y esto, vale, si, si, si, no, no, no y después otra vez

asamblea, esto sí ¿Por qué? esto no ¿por qué? y entre todos llegamos a acuerdos, ah, profe que nosotros queremos que haya esto y esto, queremos esto, o sea tratamos de construir con los estudiantes el plan de estudio del año”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“(…) el proyecto educativo no gira en torno a la escuela como núcleo, sino que se sale de ese espacio escolarizado y se traslada a la familia y se traslada a la comunidad”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Finalmente, con relación a lo anterior, se coincide con Tálaga (2017), al argumentar que los Proyectos Educativos Comunitarios están pensados desde los actores, los saberes y los conocimientos propios de la comunidad y no desde las políticas gubernamentales del Estado, lo cual favorece el proceso de consolidación de una educación propia.

Valores, costumbres y creencias

Otro componente que está contenido en los proyectos educativos de la comunidad Nasa, es la incorporación de su sistema cultural representado en valores, creencias y costumbres. Dentro de los valores más significativos que profesa la comunidad, está el respeto a los mayores, estos están constituidos por los ancianos del resguardo y también son conocidos como sabios y gozan de cierto poder carismático. Los “Mayores” como se les conoce, están clasificados en dos grupos de personas, el primer grupo son los médicos tradicionales o sabios de la tierra y son los que presiden los rituales, tiene como función mantener los equilibrios de los espíritus; el segundo grupo está conformado por los ancianos de la comunidad y estos aportan su experiencia de vida para el fortalecimiento de la comunidad, sus valores culturales y el territorio (Huarkaya, 2018). Dentro de las apuestas curriculares contenidas en los proyectos educativos tiene como finalidad preservar esta figura ancestral de autoridad.

“acá los médicos tradicionales trabajan mucho con las plantas, las calientes, las frescas y mucho con la naturaleza y en realidad uno va aprendiendo que todo eso influye mucho en el niño, nos hemos puesto a analizar acá en el proyecto que tenemos que uno de la mayor influenciadora también acá es la luna, la luna, así como tiene poderes en el mar (...) Bueno entonces la luna tiene mucho poder y cuando hay la luna nueva que es la luna está oculta, los niños están muy débiles, cuando es la luna llena los niños tiene mucha energía y de acuerdo a la luna a la fase lunar que el niño allá nacido tiene su energía hay muchos niños que nacieron en luna nueva la energía es muy bajita”. (Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Las costumbres de esta comunidad están caracterizadas por su arraigo al territorio, lo que los constituye como un pueblo netamente agrícola. Los moradores del resguardo indígena La Concepción viven específicamente del cultivo del café, hortalizas, maíz, ganadería y la avicultura. Estas actividades son desarrolladas de manera familiar y comunitaria, orientados por los cabildos y sus proyectos comunitarios a través de la minga y el tul⁷. Estas actividades son utilizadas por los docentes y la institución educativa para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y posibilitan al mismo tiempo un intercambio de conocimientos entre docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general. Lo anterior se evidencia en los siguientes relatos:

“(...) acá tenemos el proyecto de café, donde tenemos nuestro café propio, lo cultivan los propios estudiantes junto a padres de familia, comunidad y ese proyecto ha sido muy importante porque hemos cogido de ahí, se coge el café, se hace todo el proceso, digamos de tostado, de trillado, luego va a la tostadora y luego ya se hace el proceso de empaclado y sí es algo importante, porque eso beneficia el conocimiento, porque eso hace que los muchachos aprenden a cultivar el café, a todo el proceso que se la hace, los muchachos están allí siempre, mirando como es el proceso”. (Madre 1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021)

⁷ La minga se refiere al trabajo grupal o reuniones y la tul está relacionado con el trabajo en las huertas o en los cultivos.

“Pues mira, práctica pedagógica que le hemos trabajado acá es el tema del café, una práctica pedagógica que acá nos ha servido mucho, como de bandera, para mostrarnos hacía otras partes, esta ha sido una zona cafetera que nos da mucho para trabajar y nos da mucho espacio, entonces por esa parte si ese trabajo a significado mucho y me gusta mucho”. (Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Por otra parte, con relación a las creencias, el catolicismo sigue siendo la religión predominante, sin embargo, la comunidad se caracteriza por practicar rituales o ceremonias orientados a la fecundidad, la fertilidad, el alumbramiento, la pereza, entre otros. Igualmente, se les rinde tributo a los fenómenos de la naturaleza como la luna, el agua y las plantas. De acuerdo a los relatos de los docentes y padres de familia, en los procesos de enseñanza aprendizaje, el niño indígena aprende según las fases de la luna, los ríos se convierten en mediadores didácticos para aprender los ciclos del agua y algunos casos, los rituales con plantas medicinales estimulan ciertas actividades cognoscitivas en los estudiantes. Lo anterior, se puede evidenciar en los siguientes relatos.

“Bueno entonces la luna tiene mucho poder y cuando hay la luna nueva que es la luna está oculta, los niños están muy débiles, cuando es la luna llena los niños tiene mucha energía y de acuerdo a la luna a la fase lunar que el niño haya nacido tiene su energía hay muchos niños que nacieron en luna nueva lo energía es muy bajita”. (Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“Yo hace un momento llevé a los muchachos a una quebrada por acá cerca, porque estamos trabajando sobre el ciclo del agua y entonces un niño me decía, profe de donde viene la lluvia, entonces ya con el ciclo del agua, entonces por ahí me les fui metiendo y él mismo fue encontrando los interrogantes que él tenía”. (Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“(…) porque en la comunidad Nasa se trata de lo propio, es lo que tenemos en nuestra tierra, lo que cultivamos, las plantas medicinales, los rituales, porque los

rituales muchas personas dicen que eso es brujería, pero los rituales no son cosas así, los rituales son como una armonización que les hacen a los niños con plantas medicinales para la inteligencia, para la pereza, es muy bueno”. (Madre 2, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021)

Para cerrar esta categoría, se puede anotar que, el diseño de una educación propia, según la comunidad Nasa, precisa no solo de vincular sus conocimientos en sus currículos, sino también la reflexión a partir de las realidades y necesidades de sus contextos. Lo anterior con el fin de elaborar proyectos de vida comunitaria e identidad indígena (Bolaños; Daza y Rivera, 2018).

Educación oficial o educación propia (Proyectos educativos comunitarios vs proyectos educativos institucionales)

De acuerdo a Guido y Bonilla (2018), el surgimiento de una educación propia tuvo que ver con el desencanto de las comunidades indígenas frente al poder catalizador del Estado a través de políticas educativas como la etnoeducación.

[...] la etnoeducación dejó de ser una bandera del movimiento cuando su sentido de alguna forma fue cooptado por las lógicas de poder estatal; en dicho contexto emerge la educación propia como una nueva propuesta que poco a poco recupera el poder constituyente cedido al Estado y le da lugar a nuevos actores que lo retoman legítimamente para autorregular sus vidas colectivas; en consecuencia, el Estado se ve forzado a aceptarlo para mantener de forma relativa su legitimidad en un marco de luchas de poder disperso. (Guido y Bonilla, 2018, p. 21)

De acuerdo a los análisis de los relatos de los entrevistados, emergió como elemento relevante la disyuntiva que se establece entre el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ambos regulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En cuanto al proyecto educativo institucional, este se convierte en la carta

de navegación que toda institución educativa debe desarrollar con el fin de cumplir sus objetivos estratégicos de acuerdo a la ley. Por otra parte, los PEC conciben la vida y los saberes propios de las comunidades indígenas y demás grupos étnicos de manera integral con el fin de fortalecer la identidad cultural y comunitaria de manera autónoma (MEN, 2018).

En relación con lo anterior, las tensiones presentadas de acuerdo a la experiencia educativa de los Nasa, los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) no deben estar orientados por las políticas educativas nacionales. Los (PEI) contemplan aspectos teleológicos, pedagógicos, administrativos muy en la lógica de una racionalidad técnica. Los (PEC) contienen el carácter participativo en su diseño, en las que toda la comunidad interviene y no se regula por parámetros de asignaturas de aprendizaje, estándares de evaluación, tal y como se expresa en los siguientes relatos:

“(…) donde hay PEI ya hay un currículo preestablecido, ya el Ministerio de Educación envía unos parámetros de cómo se debe trabajar, a vos te hablan de horarios, de asignaturas, en la 115 te hablan de una obligatoriedad de áreas, de una intensidad horaria (…) eso no sucede, en el PEC”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“(…) nosotros en principio como todavía nos tenían de las manos los PEI por así decirlo, entonces de un momento a otro nos reunimos y dijimos tenemos que calificar las cualidades, los dones de los muchachos, porque los muchachos cada uno tiene un don descubierto o por descubrir, pero tiene un don y mire que eso en la educación, en la otra educación de los PEI solamente tienen en cuenta lo que el muchacho hizo en el cuaderno y que presentó en un examen y ya”. (Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

De acuerdo a los razonamientos anteriores, la educación propia Nasa a través de sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) se puede concebir como una apuesta de resistencia, ante la homogeneización de sus culturas a través del discurso dominante contemplado en los (PEI). De acuerdo a Rojas y Ramos (2005), los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) “[...] trata de una concepción construida a partir de la estrategia de

reivindicar la escuela para desarrollar el proyecto de vida, para resistir y desarrollarse como pueblo diferente, aun en la globalización” (p. 78). En ese orden, los PEC se entienden como una alternativa de resistencia e independencia de los pueblos histórica y sistemáticamente excluidos, en pro de la resignificación, defensa y reclamación de sus derechos, saberes, conocimientos, identidad y pervivencia étnica.

Pedagogía

Si bien la educación es una práctica que supone la transmisión y recepción de conocimientos que pueden ser aprendidos desde el hogar como los valores y creencias, también puede ser voluntario o de forma institucional. Del mismo modo la pedagogía, se ocupará de los procesos de enseñanza – aprendizaje o procesos de formación de los seres humanos (Runge y Muñoz, 2012).

Los procesos pedagógicos de la comunidad Nasa se encuentran alrededor de cuatro pilares: comunidad, tierra, cultura y familia, todos ellos participan y dan respuesta a preguntas de la pedagogía en torno al qué hacer pedagógico: *¿Para qué enseñar?*, *¿Cuándo enseñar?*, *¿Qué enseñar?*, *¿Qué evaluar?*

¿Para qué enseñar?

La práctica educativa en las comunidades étnicas, a través del despliegue de sus propios procesos educativos se justifica en tanto que a partir de estos se puede garantizar la transmisión y conservación de los conocimientos propios e identidad comunitaria. En este mismo orden y dirección Díaz y Fontalvo, (2017) manifiestan:

La educación que se implementa en las comunidades indígenas en cuestión, juega un papel importante en su configuración y supervivencia como pueblos, ya que mantiene su cohesión social, (capital humano, patrimonio simbólico, normas de convivencia, red de relaciones sociales que crean estabilidad y confianza) sentido de pertenencia, el cual los lleva a defender, cuidar y creer en las cosas que les pertenecen, las cuales han construido socialmente y como tales hacen parte de su autoestima y el manejo de unas relaciones de equilibrio con la naturaleza (p.14).

Con base a lo anterior, a través de una educación ajustada a sus realidades y necesidades, realizan un ejercicio de defensa y conservación de sus valores y costumbres propias, tal como lo confirma el siguiente relato:

“(…) los muchachos salen a explorar digamos el campo a mirar que hay, que valor se le da al campo, porque hay veces los niños piensan que el estudiar es solamente ir y coger el cuaderno escribir y escribir no, sino que eso aquí ha sido una buena metodología, porque los niños están aprendiendo a valorar el campo”. (Madre 1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021)

¿Cuándo enseñar?

La forma pedagógica en que está diseñada la otra educación, posibilita que, en el encuentro directo del estudiante con la naturaleza, espacios y actividades comunitarias a través de proyectos educativos comunitarios, sirvan además de escenarios educativos, también de facilitadores para el proceso de percepción y aprendizaje de sus saberes y conocimientos propios. De acuerdo a lo anterior (Kreisel, 2016) dice que:

Su diseño curricular y metodológico se distingue por proponer una aproximación diferencial a la educación escolarizada; en lugar de las asignaturas, se trabaja a través de proyectos de investigación centrados en preocupaciones comunitarias, para así situar los aprendizajes y volverlos significativos para los estudiantes y la comunidad. (p.3)

Según se ha visto, se destaca cómo la participación en actividades comunitarias dirigidas al mejoramiento de la vida comunitaria y desarrollo territorial, es como se develan las estrategias y procesos de aprendizaje, lo cual se puede ver en el siguiente relato:

“(…) mira que ahí aprendemos todas las materias que nos enseñan, pues nosotros vemos es por núcleos, entonces vemos los cuatro núcleos se están viendo mientras estamos allá en el lote, porque si o si van saliendo temas de una cosa y por lo menos el café ya nos lleva las historias sobre él y ahí estamos aprendiendo la materia del

profe Olver, vemos la de la profe Sonia que es matemáticas, el profe Duver que es agro ambientación, entonces vamos como aprendiendo, como todas”. (Estudiante 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

¿Qué enseñar?

A partir de la perspectiva de resistencia indígena y la defensa de su identidad cultural, a través de su diseño de educación propio y su relacionamiento con el territorio, las comunidades étnicas suelen enseñar sus costumbres, saberes y conocimientos propios. En este orden de ideas se puede citar:

“El proyecto educativo de la nación wayuu coloca a la naturaleza como fuente primera de conocimiento y busca organizar en torno a esa relación ancestral con ella todos los conocimientos importantes para los wayuu.” (Melo, 2019, p.10)

Con relación a lo anterior, se desarrollan prácticas educativas orientadas a la reivindicación y exigencia de sus derechos, estimulación de la participación comunitaria y pervivencia de la misma, evidenciado en el siguiente relato:

“En los proyectos educativos comunitarios, se enseña a que el estudiante tiene que tener un aprendizaje significativo, porque dentro del aprendizaje significativo está un buen aprendizaje, no aprende en vano, porque que hago yo con enseñarle así se siembra la mata de plátano, así se siembra la mata de café si él no lo vive”. (Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

¿Cómo enseñar?

En los procesos educativos comunitarios, la participación en actividades comunitarias como la Minga es una de las estrategias de enseñanza implementadas. En relación con la Minga Mora y Del Carmen (2020) agregan:

Podemos decir que la Minga como imaginario social ha logrado macerar la mentalidad de grupo en las comunidades indígenas en Colombia, y desarrollar el espíritu de solidaridad fundamental para una Pedagogía de Resiliencia, en aras de lograr las luchas sociales y culturales (p,14).

En este sentido, las actividades agrícolas y comunitarias a través de las Mingas son los medios pedagógicos por medio de los cuales las apuestas educativas comunitarias sirven para educar, desarrollar el espíritu de solidaridad y fomentar el trabajo comunitario como lo muestra el siguiente relato:

“(…) el PEC nos da la facilidad de que la escuela no sea un espacio encerrado, sino de que la escuela podamos llevarla en donde se esté presentando una coyuntura de cualquier tipo, una Minga, una asamblea, paro pues, tapar vías, hacer un encuentro, en fin, todo ese espacio, entonces eso es lo que nos enseña a nosotros el PEC una forma distinta de aprender y más que aprender diría yo de compartir experiencias”.
(Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

¿Para qué evaluar?

Respecto al seguimiento y valor de los procesos educativos, la evaluación es realizada a partir de la observación del estudiante y su forma de comprender y de relacionarse con el entorno. Así, se evalúa de acuerdo a un diseño ajustado al contexto, entorno familiar, ritmos de aprendizaje, destrezas e intereses de cada individuo, a fin de potenciar el desarrollo de competencias en el ser y en el hacer, es decir, en habilidades para la vida.

En ese orden, el enfoque pedagógico trabajado en la comunidad parte de inducir al estudiante desde temprana edad en la búsqueda y el descubrimiento de nuevos conocimientos mediante el encuentro con la experiencia directa en actividades comunitarias y bajo el direccionamiento del docente, haciendo que el aprendizaje no se limite solo a hipótesis o reflexiones teóricas, de tal forma que la práctica constituye una apuesta curricular Nasa en la cual se pueden desarrollar distintos ejes temáticos de enseñanza, lo que a su vez favorece el aprendizaje y entendimiento de los contenidos temáticos, tal y como se muestra en los siguientes relatos:

“El padre de familia nos evalúa, el padre de familia nos conversa, nosotros estamos en constante comunicación con ellos para así ir engrandeciendo esos proyectos que uno va trabajando acá uno ve que esto tiene muchas cosas que uno puede enseñar al

muchacho y el padre de familia nos lo puede devolver de una forma y que el niño como se hace tal cosa, entonces el padre de familia nos ayuda a construir esto día a día”. (Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“(…) yo no veo un niño como un número yo hace años dejé de ver un niño como un número y para mi ningún estudiante pierde el año, quien pierde un año, hasta el término perder año para mi es tonto, no tiene sentido”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Cabe agregar que, en el diseño de valorar los procesos de enseñanza – aprendizaje la comunidad también interviene en ellos, tal es el caso del estudio realizado por Alvares; Campo y Hoyos (2016), en el que se expone como el modelo de evaluación es diseñado de manera conjunta entre docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad, proceso realizado mediante el acompañamiento pedagógico y didáctico del docente, a fin de que el estudiante alcance los indicadores de desempeño esperados. Por otro lado, Guido et al (2013), definen la pedagogía dentro de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como:

[...] espacio de construcción y reproducción cultural, e instancia privilegiada para la socialización de estos valores culturales, ha tenido un lugar central dentro de las luchas del movimiento indígena. El reconocimiento y trabajo con conocimientos ancestrales, la elaboración de los propios calendarios, el espacio para enseñar como el espacio de la vida misma y no del encerramiento, la importancia de la lengua propia como vehículo de construcción, socialización de conocimiento e investigación, han sido elementos esenciales en el campo pedagógico y su inclusión en las políticas educativas motivo de amplios debates. (p.24)

Con relación a lo anterior, Martínez; Lago y Buelvas (2016), señalan que “Las prácticas pedagógicas se encuentran asociadas a los aprendizajes propios de su etnia, transmitidos de generación en generación, orientadas a la aplicación de conocimientos, saberes y metodologías de enseñanza – aprendizaje”(p.25). Al ser la educación Nasa diseñada bajo estos parámetros, cabe anotar que, en sus procesos de enseñanza –

aprendizaje dados a través de los PEC, es menester señalar la importancia de generar experiencias de aprendizaje significativas, a fin de estimular en el estudiante, además del gusto por aprender, también el reconocimiento de la utilidad de lo aprendido como se evidencia en los siguientes relatos:

“(…) hay jueves que hay grupos que se van para la huerta, como hay jueves que los niños aprenden hacer tortas, les enseñan a preparar un café, les enseñan a como se tuesta el café, les enseñan hacer pan, les enseñan hacer yogur, cosas que no se miraban y poco a poco se han ido avanzando” (Madre 2, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021)

El encuentro directo con la experiencia ha sido el enfoque pedagógico trabajado, por lo que es posible identificar en esta apuesta educativa, su modelo de trabajo autónomo asociado a un sistema de valoración de los conocimientos, de forma tal que, esta pedagogía Nasa no es simple reproductora de los conocimientos occidentales, lo que deja en entredicho su carácter de insubordinación.

Prácticas de docentes en la implementación del proyecto educativo comunitario.

En este apartado se da respuestas a algunos interrogantes que se plantearon en el segundo objetivo específico definido como: Describir las experiencias de estudiantes, docentes y padres de familia de la implementación de los proyectos educativos comunitarios de la comunidad Nasa. De esta categoría se desarrollaron las siguientes subcategorías: *comunidad y familia, cultivos ilícitos, educación para la vida.*

Comunidad y Familia

En los proyectos educativos realizados a través de los PEC, además de la figura del educador y la del estudiante, también se integran la familia y la comunidad como actores presentes e importantes en el diseño e implementación, tanto de las propuestas educativas, como también en el trabajo comunitario realizado mancomunadamente entre los cuatro actores: (comunidad, familia, estudiantes y docentes). En este orden de ideas Guido et al, 2013 refiere:

La educación ha sido un proceso que los ha acompañado desde su origen, pues en los distintos espacios –fogón, familia, tul, prácticas medicinales y culturales–, se ha logrado la transmisión de saberes de generación en generación; por ello aún hoy perviven. No se reconoce la educación en un lugar determinado, como lo puede ser la escuela, sino se habla de una educación en y para la comunidad: no es proceso escolarizado, es la transmisión de saberes desde la familia, la comunidad, la autoridad, de toda nuestra cotidianidad a partir del ejemplo. (p.65)

En cuanto al análisis de la información relacionada con la experiencia educativa en la implementación de los proyectos comunitarios, se destaca el papel de la comunidad y la familia. Estas figuras son determinantes para el desarrollo de los procesos educativos que impactan al resguardo indígena, pues vincula a la familia y a la comunidad en su diseño, definición y desarrollo a partir de la comprensión de la cosmovisión comunitaria y territorial, propiciando de esta forma la interacción de la comunidad, como se expresa en el siguiente relato:

“(...) uno trabaja es con la comunidad, o sea no solamente los estudiantes son a los que uno se enfoque, sino que se enfoca más bien a toda una comunidad se puede decir que es una comunidad educativa, en eso del aprendizaje, uno tiene que aprender a enseñarle al niño y enseñarle a la comunidad, ese es el aprendizaje”.
(Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Por otra parte, se puede decir que la propuesta educativa de la comunidad Nasa se destaca por no restringir su desarrollo específicamente a un espacio escolar y a la relación maestro – alumno. Se resalta el papel protagónico de los padres de familias en el proceso de formación del estudiante, este es tenido en cuenta desde el diseño, el desarrollo y la evaluación de los procesos educativos. Reconociendo así a la familia como institución y motor principal en la educación y construcción de una comunidad.

Asimismo, los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) realizados en la comunidad Nasa, pueden ser vistos como una apuesta de resistencia indígena mediante los cuales, además de reclamar sus derechos, pueden incentivar el sentimiento de pertenencia comunitario y garantizar a la comunidad la facilidad en el acceso a la educación.

Cultivos ilícitos

Los cultivos de uso ilícito han logrado consolidarse en la sociedad, hasta el punto de ser reconocidos por sectores sociales vulnerables, como una opción generadora de ingresos. El narcotráfico es un fenómeno que ha ido aumentando su auge e imponiéndose con vehemencia en las diferentes comunidades indígenas, debido a las condiciones de necesidades básicas insatisfechas (NBI) y a los niveles de pobreza. (Calvache, 2016, p. 79)

Si bien, entonces, el trabajo en Proyectos Educativos Comunitarios ha estímulo para afianzar y garantizar la permanencia de los estudiantes en el territorio, lo que a su vez incide de manera positiva en el mejoramiento de la vida comunitaria, ha hecho posible también, prevenir la participación de los jóvenes en actividades propias de la economía especulativa a causa de factores como los bajos ingresos económicos, lo que es posible de contrastar en los siguientes relatos:

“(…) nosotros no queríamos que los estudiantes se vinieran de allá del territorio a estudiar acá al pueblo, por muchas razones y dijimos, el colegio más cercano se encuentra a dos horas y ningún niño va a caminar dos horas para ir y volver, algunos lo hacían, pero muchos llegaban a sexto, séptimo y se devolvían y ya, se iban a raspar coca”. (Docente1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“(…) uno puede ver acá de los muchachos es que de pronto los cultivos o por querer tener la plata ahí no los deja ir para allá, porque usted sabe que un universitario como ellos dicen viven pelaos todo el tiempo y entonces muchos muchachos salen de quinto o de once y en estos momento raspar coca, eso les está dando plata, como ellos mismos dicen, pues a veces uno tiene que brindarles alternativas para que no se vayan para allá, pero uno tiene que buscar una alternativa muy planeada, bien

estructurada para que no se vayan para allá y si el acompañamiento, lo económico y a veces que te dije, los muchachos dicen que se mantienen pelaos, entonces se van a coger la plata más rápido acá sin estudiar”. (Docente 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Así, es posible apreciar como la implementación de estos Proyectos Educativos en la comunidad Nasa, además de favorecer a la conservación de sus saberes propios, constituyen a su vez una alternativa de protección comunitaria que sirve de estímulo para enfrentar y evitar la participación de su comunidad en actividades propias de la economía especulativa.

Educación para la vida

Entre otras de las significaciones importantes de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como apuestas de formación o educación para la vida, se encuentra que, la educación de los individuos se aleja del concepto tradicional de clasificar a los estudiantes por grados escolares, y, por el contrario, estos los concibe como *etapas de vida* donde la educación no está clasificada por áreas o materias de estudio, sino que se trabaja mediante núcleos temáticos. Además de destacar mediante la educación, los aportes epistemológicos realizados por las comunidades étnicas, tal y como lo señala Meneses (2017):

Una educación que vuelva la mirada sobre el pensamiento propio, sobre las epistemologías del sur. Se trata de procesos formativos que implican visitar las historias, las narrativas, teorías, saberes y conocimientos de las poblaciones africanas, indígenas americanas, asiáticas, y que proponga conversaciones con los saberes occidentales y del norte. (p. 25)

En la apuesta pedagógica Nasa, además de su compromiso con la formación de los estudiantes, se destaca también su direccionamiento en torno al infundir y fortalecer habilidades que posibiliten en el estudiante la adaptabilidad, comprensión y relacionamiento con su entorno o contexto, tales como el servicio, la colaboración, el

trabajo en equipo e iniciativa, para así dar una valoración cualitativa de su proceso de formación. Lo que se expresa a continuación:

“(...) para nosotros hoy en día la concepción de grados tiene que dejar de existir y nosotros no podemos hablar de grados, sino de etapas de vida”. (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“(...) si ustedes salen de aquí siendo unas personas que no le van hacer daño a la sociedad, para mí eso ya es un logro importantísimo en sus vidas, métanse eso en su corazón y en su cabeza.” (Docente 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“(...) yo espero que mis hijos se eduquen, pero no solamente, digamos que saquen una buena nota, no, lo que yo espero es que se eduquen para que sean muchachos de bien para la sociedad, porque ahora uno ve que hay muchachos que están en las drogas, que están perdidos”. (Madre 1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021)

Considerando lo expuesto anteriormente, la educación Nasa constituye una propuesta de “educación para la vida”, en tanto procura la formación de valores comunitarios y de personas aptas para la vida en sociedad dotadas de herramientas que favorecen la comprensión del mundo, las formas de relacionamiento comunitario, afirmación y aceptación de su identidad comunitaria.

No obstante, en algunas narrativas de estudiantes, es posible percibir como algunos de los entrevistados evidencian aspectos de occidentalización de su identidad Nasa, puesto que manifiestan impropiedad ante la misma, lo que pone en riesgo la posible conservación de sus tradiciones Nasa tal y como se evidencia en los siguientes relatos:

“(...) sí es importante que conserven las tradiciones nasas, porque se ha perdido mucho, en el sentido que nuestros hijos ya no quieren de pronto participar, ya una asamblea les parece aburrido, una reunión, de qué pereza los proyectos, pero es importante de que los hijos vuelvan, como le decía yo al principio, apropiarse de lo propio, en el sentido de que uno mira a los jóvenes que de pronto se avergüenza de

ser Nasa, se avergüenza de que yo no soy indígena, yo no soy indio”. (Madre 1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2021)

“(…) me siento bien porque a pesar que somos reconocidos como indígenas, es súper bien, porque aquí nunca nos ha faltado un apoyo, ni nada”. (Estudiante 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“Pues allá aprendemos a hablar Nasa, a conocer otras culturas, o sea la de ellos y cosas así”. (Estudiante 2, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

“Mi proyecto de vida es ser arquitecta, me encanta la arquitectura y pues me quiero ir a estudiar a una universidad en otro país, si pudiera ejercer mis estudios y tengo la oportunidad de ir a estudiar a Europa”. (Estudiante 3, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021)

Así pues, es posible apreciar que los jóvenes están manifestando cierto desdén al asumir y reconocer su identidad indígena al igual que en la participación de labores comunitarias. Por lo cual, se desea que la educación de las nuevas generaciones sea una educación que se concentre más en resaltar la identidad propia Nasa, los beneficios de vivir en el campo, y que se pueda generar empresa para que la juventud pueda continuar su vida en su comunidad y no abandonarla por la visión de una vida en la ciudad.

Por consiguiente, se denota falta de adopción, reconocimiento o aceptación de su identidad indígena, lo que permite pensar en una desindianización presente en el imaginario estudiantil, entendida como la renuncia forzada a la identidad cultural propia a través de un sistemático proceso histórico (Bonfil, 2020).

Conclusiones

A través de las narrativas de docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad Nasa acerca de las propuestas curriculares desarrolladas a través de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), fue posible identificar el carácter decolonial que se evidencia en la resistencia que los actores generan a través de sus prácticas frente a

la homogeneización que propone la matriz y la lógica occidental frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la producción de conocimiento (Méndez, 2020)

En ese mismo sentido Rojas y Bonilla (2019), proponen que “La resistencia ha sido un instrumento usado por los pueblos indígenas para contener la homogeneización y pérdida cultural, a través del diálogo intercultural que no ve superior a ninguna de las culturas y que busca el equilibrio con la naturaleza.” (p.9)

En el marco de las observaciones anteriores, Bermúdez y Bastiani, (2015), presentan cómo la comunidad en la educación nace a raíz de la reclamación y necesidad de los pueblos por conservar su patrimonio cultural, memoria histórica, conservación de sus tradiciones y la promoción del trabajo y participación comunitaria.

Como cuestionamientos tras la realización de esta investigación, está identificar ¿Qué otras estrategias de enseñanza aprendizaje con carácter decolonial pueden ser implementadas en los Proyectos Educativos Nasa? En esta misma dirección, cabe preguntarse ¿Cómo elaborar estrategias educativas que influyan de forma positiva en el reconocimiento y auto percepción de la identidad étnica?, y finalmente ¿Cómo conciben los Nasa las estrategias didácticas e identificar cuáles aplican en sus procesos educativos?

Con relación a la implementación de los PEC en la comunidad Nasa, fue posible identificar, además de un favorable grado de conocimiento acerca del desarrollo de estos y sus beneficios tanto para el territorio como para la vida comunal, proyectos educativos en los que cualquier espacio comunitario sirve de escenario educativo, que por medio de actividades comunitarias como la Minga o el Tul fortalecen los lazos comunitarios y la relación entre escuela y comunidad. Asimismo, el encuentro con la práctica directa es un elemento presente en el diseño curricular Nasa, en el cual se destaca el *proceso del café* como práctica curricular relevante.

El diseño curricular de la educación Nasa a través de los PEC, en oposición al discurso institucional (PEI), a partir de la planificación de su propia apuesta curricular, administra de manera autónoma sus proyectos educativos, autonomía que prescinde de modelos pedagógicos y sistemas de evaluación estandarizados externos a la realidad

inmediata de la comunidad, desarrollando a través de la comprensión de las necesidades, cosmovisión, saberes y costumbres comunitarias la orientación pedagógica e implementación de su diseño de educación propio. Lo anterior, se relaciona con la educación y la alfabetización popular como un mecanismo a través del cual se puede lograr la construcción de relaciones más equitativas, incluyentes y justas (Freire, 1968).

En este mismo orden, es relevante resaltar el alto grado de comunitariedad Nasa, además de la importancia de su cosmogonía para el diseño de sus proyectos educativos, cuyo objeto principal es el reconocimiento de los dones o habilidades personales, el desarrollo comunitario, y formación de habilidades para la vida. No obstante, el imaginario del alumno Nasa no ha sido ajeno a la occidentalización de su pensamiento, por proyectar la realización de su proyecto de vida por fuera de su comunidad.

La “*otra educación*” Nasa realizada a través de los PEC constituyen una práctica social de resistencia y que reivindica la identidad y su diseño educativo propio (Guzmán y Garzón 2008), enfrentado al control y estandarización estatal a través de los PEI y que a diferencia de la escuela formal, integra a la familia, la comunidad y los espacios comunitarios a sus procesos pedagógicos, relación necesaria (Rojas y Ramos, 2005), que favorece la realización del proyectos de vida de la población.

A manera de colofón, queda manifiesta la conciencia comunitaria Nasa de potenciar su región a través de la enseñanza de sus conocimientos ancestrales, razón por la cual las propuestas educativas y diseño curricular de la comunidad Nasa a través de los PEC, desde la perspectiva de las epistemologías del sur. De Sousa Santos (2011), constituyen una apuesta educativa que reafirma su identidad comunitaria, puesto que, a través de sus proyectos educativos, consiguen la realización de nuevos procesos productivos y valoración de sus conocimientos.

Por lo anterior, se sugiere la importancia de continuar el estudio de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) enfrentados al discurso homogenizante e institucional de occidente, mediante el cual se pone en riesgo la conservación de los conocimientos y saberes de los pueblos ancestrales, además de pensar en estrategias de enseñanza y

aprendizaje desde una perspectiva decolonial, a fin de conservar y potenciar la enseñanza de estos y el mejoramiento de la vida comunitaria de las poblaciones étnicas.

Referencias

Álvarez Mangones, Jhame, & Campo Polo, Sandra Helena, & Hoyos Pernet, Ricardo (2016). Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 48(88),105-127.[fecha de Consulta 22 de Marzo de 2021]. ISSN: 0120-8454. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515552626007>

Beatriz-Melo, N. (2019). Enseñanza Basada en los Conocimientos Tradicionales de las Comunidades Étnicas Wayuu. *Educación y Educadores*, 22 (2), 237-255.

Bermúdez Urbina, Flor Marina, & Bastiani Gómez, José (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (1), 20-40. [Fecha de Consulta 1 de Mayo de 2022]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457544923003>

Bolaños-Motta, José Ignacio, & Daza-Monras, Yamile Andrea, & Rivera-Barrios, Kendy Viviana (2018). Sentidos de formación en las comunidades Achagua y Piapoco. *Praxis & Saber*, 9(19),141-159.[fecha de Consulta 22 de Marzo de 2021]. ISSN: 2216-0159. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477258688007>

Bolivar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4).

Bonfil Batalla, G. (2020). *México profundo: una civilización negada*. Fondo de Cultura Económica.

Calvache, J. (2016). Cultivos de uso ilícito como alternativa generadora de ingresos en la vereda la luz, resguardo de Tacueyó municipio de Toribío Cauca, entre los años 1980 y 2015.

De Sousa Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. *Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.*

Decreto 1811 de 2017, Departamento Administrativo de la Gestión Pública, Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones, Noviembre 7.

Díaz, O. H., Esmerai Ariza, S. J., & Fontalvo, I. M. S. (2017). Realidades sociales, ambientales y culturales de las comunidades indígenas en La Sierra Nevada de Santa Marta. *Producción+ Limpia*, 12(1), 10-23.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido.*

Galeano, María Eumelia. (2004) *Diseño de proyectos en la Investigación cualitativa.* Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gil, R. M. C. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Noveduc.

Guido Guevara, S. P., García Ríos, D. P., Lara Guzmán, G., Jutinico Fernández, M. D. S., Benavides Cortés, A. L., Delgadillo Cely, I., & Bonilla García, H. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos.

- Guzmán, E. C., & Garzón, L. T. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿La etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 81-97.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008) El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Huarcaya Muñoz, Ana Lina (2018). Conocimiento del valor del respeto en la cosmovisión nasa de la vereda de Altamira y en los niños del grado 6º de la institución educativa de promoción vocacional de Altamira. (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás.
- Kreisel, Maïke (2016). Reivindicaciones del derecho a una educación propia: La figura del educador comunitario. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1,21-32. [Fecha de Consulta 30 de Marzo de 2021]. ISSN: 1390-325X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746763002>
- Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la Ley General de Educación, 8 de febrero de 1994.
- Martínez Carazo, Piedad, Lago de Vergara, Diana y Buelvas Martínez, Armando. (2016). Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18 (27), 139-166. <https://dx.doi.org/10.19053/01227238.5526>
- Mendez Karlovich, M. (2020). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Meneses Copete, Yeison Arcadio. (2017). Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestras y maestros: la contestación y la acomodación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 00008.

Recuperado en 20 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100008&lng=es&tlng=es

Molina Bedoya, Víctor Alonso, & Tabares Fernández, José Fernando. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis (Santiago)*, 13(38), 149-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200008>

Mora García, J. P., & del Carmen Correa Alfonso, J. (2020). La minga como imaginario social. Una mirada a la pedagogía de resiliencia indígena en Colombia. (Spanish). *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(35), 163–180. <https://doi.org/10.19053/01227238.10355>

Rodríguez Ruíz, C. J. (2017). Sistema Educativo Indígena Propio" SEIP": Eficiencia, eficacia y efectividad.

Rojas Cajamarca, L. Á., & Sánchez Fernández, M. H. (2006). Vulneración de los Derechos Económicos y Sociales de la Comunidad Indígena Páez del Departamento del Cauca, afectada por la presencia de cultivos Ilícitos durante 1998-2003.

Rojas Curieux, Tulio y Ramos Pacho, Abelardo (2005). Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (paez). *Revista Colombiana de Educación*, (48,70-90. [Fecha de Consulta 21 de mayo de 2022]. ISSN: 0120-3916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242005>

Rojas gil, y. d. c., & Bonilla López, o. a. (2019). Resistencia en las escuelas indígenas del Amazonas colombiano- una mirada desde la planificación educativa. (spanish). *Revista internacional de educación y aprendizaje*, 7(4), 195–205.

Runge Peña, Andrés Klaus, & Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8 (2), 75-96. [Fecha de

Consulta 24 de mayo de 2022]. ISSN: 1900-9895. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>

Tálaga Castro, M. (2017). El empoderamiento de la educación propia en un contexto indígena Nasa y campesino mediante la estrategia de concientización sobre el P.E.C. (Proyecto Educativo Comunitario) en la escuela rural mixta El Ramo, Resguardo indígena de Cohetando Páez - Cauca (tesis de maestría). Universidad del Cauca.

5. Ponencia

Proyectos Educativos Comunitarios de la Comunidad Nasa en el Posconflicto Colombiano

Estudiante

Franci Yuliana Arboleda Herrera

Tutor

Eyesid Álvarez Bahena

Universidad Católica Luis Amigó

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación

Ciudad

Medellín

Año

2022

**Proyectos Educativos Comunitarios de la Comunidad Nasa en el Posconflicto
Colombiano**

Franci Yuliana Arboleda Herrera

Resumen

Este es el diseño del estado del arte de un estudio cualitativo con enfoque histórico hermenéutico, dirigido a la comprensión de las prácticas discursivas presentes en docentes y estudiantes de la comunidad indígena Nasa con relación a sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en el contexto del posconflicto colombiano, identificando y describiendo las narrativas, apuestas curriculares y experiencias de construcción de sus Proyectos Educativos.

Se espera conocer los efectos o impactos generados por los Proyectos Educativos Comunitarios implementados por la comunidad Nasa.

Palabras Clave: Educación intercultural, Educación comunitaria, Educación diferenciada.

Community educational projects of the NASA indigenous community in the Colombian post-conflict

Abstract

This is the state-of-the-art design of a qualitative study with an hermeneutical historical approach, aimed at understanding the discursive practices present in teachers and students of the NASA indigenous community, in relation to its community educational projects in the context of the Colombian post-conflict, identifying and describing the narrative and experiences of their educational projects.

It is expected to know the effects or impacts generated by the community educational projects, implemented by the NASA community in this population.

Key words: Intercultural education, community education, differentiated education.

Projetos Educacionais Comunitários da comunidade Nasa no período pós-conflito colombiano

Resumo

Este é o estado da arte de um estudo qualitativo com abordagem histórica hermenêutica, cujo objetivo visa a compreensão das práticas discursivas presentes em professores e alunos da comunidade indígena Nasa em relação ao seu Projetos Educativos Comunitários (PEC) no contexto do posconflicto colombiano. Identificando e descrevendo as narrativas, apostas curriculares e experiências de construção dos seus Projetos Educativos.

Espera-se conhecer os efeitos ou impactos gerados pelo Projetos Educativos Comunitários implementado pela comunidade Nasa.

Palavras chave: Educação intercultural; Educação comunitária, Educação diferenciada.

Introducción.

A continuación, se presenta el diseño del estado del arte de una investigación que se encuentra en su fase de trabajo de campo y recolección de la información; esta propuesta investigativa está dirigida especialmente a la comprensión de las prácticas discursivas de estudiantes y docentes de la comunidad Nasa frente a sus Proyectos Educativos Comunitarios, y cómo este se relaciona con el contexto del posconflicto colombiano.

Esta propuesta investigativa nace por la necesidad de elaborar proyectos educativos dirigidos al fortalecimiento del campo y de las comunidades étnicas frente al desarrollo de sus territorios y conservación de su identidad cultural comunitaria.

En este orden de ideas, en el texto se exponen inicialmente unos antecedentes inmediatos de la violencia y el conflicto armado colombiano, aunado a Procesos de paz realizados durante este periodo. Seguidamente, se habla de los orígenes de la Educación rural en Colombia, Etnoeducación y los Proyectos Educativos Comunitarios. Luego se desarrollan la metodología y el marco teórico que direccionaran la investigación y finalmente se esbozan los resultados esperados al finalizar este estudio cualitativo.

La población indígena se encuentra entre las poblaciones más afectadas por el conflicto armado, victimizados por los actores armados y excluidos en muchos de los casos de las esferas del desarrollo económico, político y social. Sin embargo, ha sido una población con una gran conciencia política en la defensa de sus derechos, entre ellos que se respete su multiculturalidad y la diversidad

De acuerdo a lo anterior, la Educación Rural se vuelve una estrategia educativa relevante para la consolidación de una paz duradera, en especial en aquellos territorios que han estado al margen de la sociedad colombiana.

Antecedentes Históricos del conflicto armado y la violencia en Colombia

El siglo XX colombiano es un periodo durante el cual el país atraviesa por grandes transformaciones, caracterizadas especialmente por una notable desavenencia entre la paz y la violencia manifestada en algunos hechos que violentan los derechos humanos, entre los cuales se resalta inicialmente el fin de la guerra de los mil días (17 de octubre de 1899 al 21 de noviembre de 1902), Conflicto centrado en la lucha por el poder político entre los partidos tradicionales Conservador y Liberal, contienda que al finalizar trae consigo la pérdida de Panamá.

Posteriormente, el 6 de diciembre de 1928 en el municipio de Ciénaga Magdalena, acaeció *La masacre de las bananeras*; hecho en el cual el gobierno de Miguel Abadía Méndez a fin de acabar con la huelga protagonizada por los trabajadores de la Unit Fruit Company en reclamo de mejores condiciones laborales, ordeno asesinar a los manifestantes.

En la década de los 40, tuvo lugar el 9 de abril de 1948 el denominado Bogotazo, acontecimiento en el que se llevaron a cabo disturbios a raíz del asesinato del candidato presidencial y representante del Partido Liberal Jorge Eliecer Gaitán.

El Frente Nacional, fue un pacto político compendiado en 1958 entre los partidos políticos liberal y conservador de la república de Colombia. Luego de una década de grandes índices de violencia y enfrentamientos políticos radicales, los representantes de ambos partidos, Alberto Lleras Camargo como exponente representante del Partido Liberal y Laureano Gómez Castro como representante del Partido Conservador, se reunieron para discutir lo útil y la gran necesidad que había de establecer una alianza o pacto entre ambos partidos, ello con el fin de restaurar lo que era la figura en el poder del Bipartidismo, en el que se estableció como sistema de gobierno que, durante los siguientes 16 años, el poder

presidencial se iba a alternar cada cuatro años, entre un representante liberal y uno conservador. y la cual llegó a su fin el 7 de agosto de 1974, justo en el momento en que termina el mandato del político conservador Misael Pastrana Borrero.

El 6 de noviembre de 1958, guerrilleros del Movimiento 19 de abril (M – 19) se toman el Palacio de Justicia tomando como rehenes a 350 personas, hecho que a causa de la intervención de la fuerza pública arrojó un saldo de 101 muertos.

No obstante, durante estos periodos de violencia, el Estado y la sociedad Civil han gestado iniciativas dirigidas a la dejación de las armas por parte de los movimientos insurgentes y la firma de acuerdos de paz, entre las cuales se pueden resaltar las siguientes:

Belisario Betancur (1982 – 1986) precisó la necesidad de realizar una reforma política que facilitara los diálogos con las guerrillas y demás grupos al margen de la ley, cuya finalidad era llegar a una solución negociada del conflicto, así pues, impulso un proyecto de amnistía ante el congreso convertido en ley a finales de 1982, en el cual participaron las FARC, el EPL, el M-19, el ELN. El proceso de paz de Belisario Betancur tuvo como resultado la firma de los acuerdos de la Uribe. El 28 de marzo de 1984, las FARC ordenaron el cese al fuego a sus 27 frentes guerrilleros, y el presidente Betancur también ordenó lo mismo a todas las autoridades civiles y militares del país; no obstante, este pacto no contempló la entrega de armas por parte de las FARC.

Durante el gobierno de Virgilio Barco (1986 – 1990) se realizó el proceso de paz con el grupo guerrillero M-19 en 1990, esta firma del acuerdo de paz puntualizó en la desmovilización del grupo armado, para darle posibilidad de constituirse en una agrupación política legal y participar activamente en la redacción de la nueva constitución Política colombiana.

En la presidencia de Cesar Gaviria (1990 – 1994) se retomaron las negociaciones con las FARC, EPL, ELN, agrupados como la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB). Estas conversaciones tuvieron 2 momentos: 1. junio de 1991 en Caracas, Venezuela. 2. En la ciudad de Tlaxcala, Tlaxcala, México, la disolución de estas conversaciones se dio por el secuestro al ex ministro Argelino Durán Quintero durante los

diálogos de paz en Tlaxcala por parte del EPL; mientras estuvo en cautiverio, Durán sufrió un ataque cardíaco y murió, y al hacerse público su fallecimiento concurrió en la ruptura de las conversaciones.

En el gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994 – 1998) tuvo lugar el inicio de las negociaciones de paz con el Ejército de Liberación Nacional (ELN), conversaciones cuya finalidad era poner fin al conflicto armado colombiano. Cabe anotar que este gobierno no avanzó significativamente en cuanto a diálogos con grupos guerrilleros; no obstante, sí contó con una participación activa en las negociaciones de paz por parte de la sociedad civil.

En los diálogos de paz entre el gobierno de Andrés Pastrana (1998 – 2002) y las FARC, es relevante resaltar la decisión de otorgar una zona desmilitarizada en la región del Caguán, la cual consistió en una extensión de 42.000 kilómetros cuadrados y estuvo conformada por los municipios de La Uribe, Mesetas, La Macarena y Vista Hermosa en el departamento del Meta, y por San Vicente del Caguán en el departamento del Caquetá; ello con la finalidad de llevar a cabo allí las conversaciones; pero, sin hacer un alto al fuego generalizado. Por ende, es posible señalar al gobierno Pastrana como un gobierno permisivo, debido a que no ejerció control político ni jurídico sobre la zona de distensión, algo constitucionalmente inaceptable.

El acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmado entre el grupo guerrillero de las FARC y el Gobierno de Colombia en la presidencia de Juan Manuel Santos, se realizó el día 24 de noviembre de 2016 en la ciudad de Bogotá.

Uno de los aspectos más relevantes resaltados en estos acuerdos, fue su mirada al contexto rural y su importancia en el desarrollo social y económico de la sociedad. En este sentido, la educación se convierte en un imperativo para la transformación social de este territorio nacional, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018):

es necesario poner en marcha un conjunto de estrategias de política pública que tengan como objetivo la integración de las regiones colombianas, la inclusión social

de quienes han vivido al margen de la participación y el fortalecimiento de la democracia en todo el territorio nacional como herramienta institucional para dirimir los conflictos sociales. (p. 1)

Cabe señalar que una de las comunidades más afectadas ha sido la comunidad indígena, marginada por la iglesia, el conflicto armado y el Estado, pero, aun así, estas comunidades han sido muy activas como sujetos políticos. En consecuencia, de lo anterior, desde el Ministerio de Educación Nacional se han elaborado estrategias en pro de la integración e inclusión social de las regiones colombianas.

Plan Especial de Educación Rural

Entre las estrategias de política pública para fortalecer la democracia y disipar los conflictos sociales, el Ministerio de Educación Nacional en pro de la consolidación de la cobertura y la calidad de la educación en las zonas rurales, ha diseñado el Plan Especial de Educación Rural; cuyo objetivo se centra especialmente en el fortalecimiento de la educación en las entidades territoriales certificadas, y garantizar para los ciudadanos de las zonas rurales y urbanas, que cuenten con una educación incluyente de calidad ajustada a sus características propias y de su contexto, lo cual confluye en un mayor bienestar social.

Además, esta estrategia quiere presentar la importancia de invertir en la educación rural y dar respuesta a las necesidades educativas de la misma. Cabe agregar que la adopción de este PEER, permitirá poder cerrar brechas implícitas entre regiones y grupos poblacionales, una educación continua y completa para los habitantes rurales, lo cual podrá estimular y potenciar el desarrollo y productividad de las zonas rurales víctimas del conflicto armado.

Con base a lo anteriormente planteado, el MEN propone los modelos pedagógicos flexibles, los cuales consisten en una propuesta de educación formal, que permiten a poblaciones diversas y en condiciones de vulnerabilidad, acceder a una educación acorde a las limitaciones de su contexto, Las anteriores se clasifican en:

- Etnoeducación

- Aceleración del aprendizaje
- Post primaria
- Telesecundaria
- Servicio de Educación Rural
- Programa de Educación Continuada Cafam

Etnoeducación

En los modelos flexibles que propone la educación rural, se encuentra entre ellos el modelo de la etnoeducación, este está dirigido a todos los grupos minoritarios, a saber: indígenas, afrocolombianos, raizales y Rom, modelo enfocado especialmente a la preservación de la identidad cultural como sus costumbres y lenguas nativas.

Inicialmente, el interés de construir un marco etnoeducativo en el país se veía frenado por la constitución de 1886, Sin embargo, la educación diferenciada comienza en 1976 cuando el Ministerio de Educación a través del decreto 088, manifiesta su preocupación por generar respeto hacia las culturas autóctonas y emprende con el proyecto etnoeducativo. Finalmente, este interés se vio impulsado con la promulgación de la constitución de 1991 y la firma de tratados internacionales, concediéndole derechos a grupos minoritarios. Partiendo de la constitución de 1991 y del convenio 169 de la OIT se hará un análisis del marco jurídico legal y jurisprudencia de la etnoeducación en Colombia, para lo cual se hará el análisis de los currículos, selección y formación de docentes, proyectos educativos indígenas y bilingüismo.

Proyectos Educativos Comunitarios

A través de la Ley General de Educación 115 de 1994, surgió la propuesta del Proyecto Educativo Comunitario PEC, como estrategia pedagógica en pro de la conservación y recuperación de la identidad cultural de los pueblos indígenas, Proyecto mediante el cual estas comunidades pueden establecer, dirigir y desplegar las bases del sistema educativo indígena en pro de responder desde la educación a las necesidades y problemas de su comunidad.

En ese mismo sentido, la etnoeducación y la educación comunitaria están apoyados por los siguientes decretos:

Decreto 804 de 1995: Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

Decreto 1943 de 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas, hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política.

Decreto 1811 de 2017: Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones.

Población

Esta investigación se estudiará a la comunidad indígena Nasa, cuyos asentamientos se encuentran en el norte del departamento del Cauca, exactamente en el resguardo indígena de la Concepción, municipio de Santander de Quilichao, vereda San Bosco. Respecto a su población, son habitantes sociables, aunque a veces suelen ser esquivos ante la presencia de extraños, son tradicionalistas, con un alto sentido de pertenencia para con su región y su cultura.

El Nasa Yuwe es su lengua nativa y su economía es agrícola cuyo eje central es el maíz, su ganadería está expresada sobre todo en las ovejas, en cuanto a su organización política, la familia suele ser una familia nuclear (padre, madre e hijos), su unidad política es el resguardo, este último cuenta con instituciones políticas que le administran llamadas cabildos.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre el contexto del posconflicto y las narrativas de docentes y estudiantes acerca de los Proyectos Educativos Comunitarios que se están desarrollando en la comunidad indígena Nasa?

Objetivos

General

Comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, con relación a sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)

Específicos:

Identificar a través de las narrativas de los docentes y estudiantes, apuestas curriculares de sus proyectos educativos comunitarios (PEC).

Describir las experiencias de estudiantes y docentes en la construcción de los proyectos educativos comunitarios de la comunidad Nasa.

Contrastar las experiencias educativas de los docentes de la comunidad Indígena Nasa mediante el método narrativo.

Antecedentes

La búsqueda de los antecedentes se realizó en bases de datos de revistas indexadas: Redalyc, Scielo, EBSCO y Scopus, bajo palabras clave como etnoeducación, Educación Rural, Educación y Posconflicto.

En el marco nacional (Bogotá), se haya Castillo (2016) con un estudio realizado bajo la metodología de investigación cualitativa, en la que se resalta particularmente una experiencia desarrollada recientemente en el pacífico nariñense por parte de organizaciones de consejos comunitarios del litoral; su objeto de estudio es destacar los aportes de la etnoeducación afrocolombiana a los debates contemporáneos sobre la reparación y la dignificación de las víctimas del conflicto. Finalmente, es posible concluir que el actual proyecto de la etnoeducación afrocolombiana sufre importantes transformaciones a causa de la violencia, el reclutamiento de menores y el desplazamiento forzado, por lo cual esta

demanda de nuevas interpretaciones en la perspectiva de las pedagogías de la dignificación y las afro-reparaciones.

Carrillo (2016), Tiene como objeto de estudio discutir inicialmente las nociones de multiculturalidad e interculturalidad, así como las políticas sobre educación indígena a nivel internacional y nacional para, a partir de allí, hacer un análisis crítico de la enseñanza del español en una zona rural de Maicao, en La Guajira, Colombia, su metodología se realiza una reflexión sobre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad y su aplicación en las políticas internacionales y nacionales en lo referente a derechos de autodeterminación, educación y lingüísticos como aspectos fundamentales en la conservación de la cultura indígena. Entre las conclusiones halladas, se encuentra que, en lo relacionado a materiales educativos para la enseñanza del castellano, una realidad que abarca casi todo el territorio nacional, es la utilización de materiales educativos que no cumplen con los requerimientos de los contextos de los pueblos indígenas, los niños y niñas usan los mismos textos que la educación mayoritaria.

En la siguiente investigación García (2017), Su objeto de estudio es darle otra importancia a la historia por medio de la afrocolombianidad y, a la vez, impulsar la etnoeducación con un material que debe conocerse en las instituciones de educación que se encargan de impartirla. Se utilizó una metodología cualitativa, búsqueda de fuentes bibliográficas lectura de la legislación respectiva con el fin de recopilar información relacionada con la presencia de África en Colombia. Otra técnica fue la entrevista a personas relacionadas con la temática, permite concluir que la etnoeducación afrocolombiana implica el desarrollo de una política pública y educativa en dos vías: por un lado, el desarrollo del servicio educativo en las comunidades afrodescendientes con calidad, pertinencia y liderazgo, y por el otro, la enseñanza de la identidad afrocolombiana a través de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar, para alcanzar así un verdadero desarrollo educativo en las comunidades y para las personas afrocolombianas, para que la educación sea un motor de la transformación y del cambio, de la eliminación de la carimba y del ascenso social de las comunidades y de las personas afrocolombianas.

La investigación de Peralta, Cervantes, Olivares & Ochoa (2019), en su estudio “Educación propia de la etnia Mokaaná: Experiencia organizacional contemporánea”, se

sirven de la metodología de investigación cualitativa de corte etnológico- hermenéutico, Como técnicas de investigación se utilizaron la revisión documental, la observación participativa y la entrevista a profundidad. Su objeto de estudio fue proponer un modelo de etnoeducación para la etnia Mokaaná, del territorio de Malambo costa Caribe colombiana, de acuerdo con los lineamientos del Sistema de Educación Indígena Propio; entre los resultados se percibe que el diseño de un modelo de etnoeducación para el territorio de Malambo, incentiva la divulgación de la memoria ancestral y tiende a preservar sus tradiciones para las nuevas generaciones, por lo que este proyecto es un claro ejemplo de cómo incluir en las mallas curriculares disposiciones relativas a la etnoeducación en pro de satisfacer las disposiciones propias de las necesidades educativas étnicas.

Parra & Gutiérrez (2019), presentan su estudio “Mujeres Tejiendo Paz, Experiencias Pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia”, Esta es una investigación en colaboración realizada durante cuatro años con estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira en Colombia, específicamente del trabajo de Saray Gutiérrez, a partir de las experiencias de mujeres kankuamas desplazadas en la ciudad de Riohacha, la metodología es cualitativa, con enfoque interpretativo. Este estudio permite afirmar a importancia de las lenguas originarias y prácticas ancestrales que, como el tejido, el fogón, la oralidad y la espiritualidad, se constituyen en aportes para la consolidación de una agenda educativa para la Paz.

Diseño Metodológico

Este estudio se inscribe en el paradigma de investigación cualitativo, el cual está orientado a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas y de la comprensión de las subjetividades de los actores. En consecuencia, de lo anterior, la selección del modelo de investigación cualitativo, se hizo porque busca interpretar lo que va captando de forma activa mediante la inmersión en la realidad que se quiere conocer (Galeano, 2004)

El enfoque investigativo fija la óptica desde la cual el investigador examina, asume y percibe la realidad, por lo anterior el enfoque metodológico de esta investigación es

histórico hermenéutico, pues el sujeto que se analiza es un lenguaje que debe ser entendido e interpretado con el contexto y las categorías de apoyo que el lenguaje proporciona, es decir, posibilita la interpretación de la subjetividad y de la acción humana (Gadamer, 2001).

Se empleará el método biográfico, como modalidad de investigación porque este es oportuno para poder tener un acercamiento a la identidad de los actores, a los saberes, los significados presentes en el contexto, en las relaciones interpersonales e identificación personal y cultural, en otras palabras, este método permite a partir de la asociación de narraciones de acontecimientos o relatos de experiencias personales, con el escenario social en el que se vive, comprender la realidad o contexto social (Bolívar & Domingo, 2006). De acuerdo a los razonamientos anteriores, la estrategia de investigación de este estudio será la narrativa, porque por medio de ella se conocen las relaciones de construcción de identidad y de apropiación del entorno social de los actores.

Los procedimientos o técnicas que se emplearán para obtener, registrar y analizar la información serán las siguientes:

Como técnicas de generación de la información se realizarán entrevistas a profundidad con el fin de tener un acercamiento a las experiencias, conocimientos e interacción de docentes y estudiantes de la comunidad Nasa frente a los proyectos educativos Comunitarios –PEC que se estén desarrollando allí, y la observación participante porque permite lograr la comprensión y explicación de la realidad en la que el investigador participa a través de la recolección de datos descriptivos mediante la participación en la vida cotidiana de la comunidad Nasa.

Para el registro, clasificación, análisis y cotejo de la información, las técnicas de registro serán: protocolos, transcripciones de entrevistas realizadas a docentes y alumnos, fichas bibliográficas, fotografías, grabadora.

Como Técnicas de análisis de la información se realizarán: Matrices categoriales, de análisis y mapas mentales.

Marco teórico

Dado a que la intención de este trabajo está dirigida al entendimiento de las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Nasa sobre los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y su relación con el Posconflicto, en el diseño del marco teórico se identificaron las siguientes categorías de análisis: Posconflicto, Practicas discursivas, Narrativas, Proyecto Educativo Comunitario (PEC), y las siguientes subcategorías: Educación Rural, Etnoeducación.

Posconflicto

El conflicto armado colombiano ha sido uno de los más longevos del mundo, sin embargo, en Colombia, los diálogos de paz entre el gobierno Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, iniciaron el 26 de agosto de 2012 y finalizaron el 24 de agosto del 2016. No obstante, mediante plebiscito como mecanismo de legalización para aprobar los acuerdos firmados en la Habana fue el triunfo del No. Por su parte Gonzales (2017) afirma: “El posconflicto no describe una nación exenta de conflictos sociales y políticos. Refleja una situación en la que todos los conflictos se resuelven apaciblemente, sin la constricción ilegal de la libertad mediante el uso de la fuerza armada” (p.318). Es decir, que no se acabará la violencia, se va a acabar es el conflicto armado interno de Colombia, y va a continuar teniendo problemas serios de seguridad, riesgos de violencia, más estos no estarán atados a un conflicto armado.

Posconflicto, refiere al inicio de una nueva etapa luego de un acuerdo de paz. No obstante, esta etapa no debe ser entendida solo como el cese de hostilidades, pues uno de los retos de esta nueva etapa es transformar el conflicto en paz y consolidar garantías de no repetición. De lo anterior se hace necesario para alcanzar la paz, que desde el sector educativo se eduque para la paz y el posconflicto, pues esto estimula la comprensión de los cambios políticos, económicos y culturales del país. (Calderón Rojas, 2016). De acuerdo al planteamiento anterior Arias & Ospina (2020), exponen que el posconflicto se clasifica en dos momentos:

Posconflicto parcial: es cuando cesan los enfrentamientos entre los actores armados legales e ilegales.

Posconflicto total: es cuando se firma un acuerdo de paz.

Seguidamente, Tejedor (2017), precisa que la paz depende de la forma en que los ciudadanos y sus instituciones asuman de forma completa dos aspectos relevantes:

- La transformación y evolución de la cultura de la violencia y de violación de los Derechos Humanos.
- La superación de los altos niveles de corrupción, desindustrialización, vulneración de los derechos humanos.

Categoría Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)

Acerca de los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC el Ministerio de Educación Nacional colombiano (2020) indico:

Es la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global.

Después de lo anterior expuesto Tálaga (2017) presenta los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como una apuesta de la educación pensada desde los actores propios de la comunidad y no desde el Estado regidos por los siguientes principios:

- La tierra como madre y fuente que nutre las culturas.
- La identidad cultural como expresión de pensamiento.
- El territorio.
- El uso y valoración de las lenguas originarias.
- La investigación cultural y educativa.

- La autonomía como capacidad de coordinación.
- La participación comunitaria.
- Los planes y proyectos de vida

En los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) participan de forma unida y comunitaria la comunidad educativa (directivos docentes, administradores escolares, docentes, estudiantes y padres de familia) en la construcción de programas de formación, proyectos y diseño curriculares (Angarita & Campo, 2015). En este mismo orden y dirección, cabe señalar que los PEC cuentan también con estrategias pedagógicas diseñadas acorde con su cultura, lengua, tradiciones y con autonomía de elegir qué clase de educación quiere impartir cada comunidad, (De la Hoz Molinares, Trujillo Varilla & Tun, 2017).

En efecto, la educación debe ser una de las principales preocupaciones de las comunidades, pues esta constituye un recurso relevante para la organización de las comunidades; Por lo tanto, se hace también necesario la creación y fortalecimiento de líderes comunitarios capaces de ganar espacios de participación política y garantes de la circulación del conocimiento, pues ello favorece a la interculturalización de la educación en el ámbito local y regional (Santamaría, 2015).

Narrativas

Inicialmente, a través de Navarro, Corredor & Aristizábal (2018), es posible entender que mediante la narrativa se puede conocer cómo los sujetos se apropian de una realidad o entorno social y a partir de esta apropiación el contexto es quien determina el sentido de lo que se dice o se hace. Por lo cual, las narrativas pueden tenerse como un mecanismo de construcción de identidad, a partir de experiencias que sirven como fuente de significados y sentidos. En este mismo orden, las narrativas sirven como guía individual para comprender la relación Sujeto – Contexto. (Seger, 2020).

De acuerdo a lo anterior, Loeza (2015) presenta que las narrativas se comprenden en las siguientes dimensiones: Ontológicas, Publicas, Conceptuales, Metanarrativas

Narrativas Ontológicas: permiten la autoidentificación y la definición de la personalidad de los actores

Narrativas Públicas: Se construyen mediante la interacción social, son además las que legitiman y normalizan acciones y comportamientos, asimismo tienen especial influencia en la memoria colectiva.

Narrativas Conceptuales: Son las nociones y explicaciones construidas a través de la experiencia e interpretación social.

Metanarrativas: Son marcos de referencia que determinan el actuar social e individual.

Por su parte Montoya (2019) presenta dos modelos de narración:

Narración lineal: Es unidireccional, su finalidad es dar a conocer una historia de un modo prehensible y se compone de 3 elementos: contenido, forma y la enunciación.

Narración interactiva: Su forma es variable porque los roles de emisor y receptor se intercambian y su contenido es abierto.

En esta misma dirección Patiño & Pérez (2019), vinculan las narrativas con la construcción de memoria, estas rememoran además la vida social y hacen visibles las diferentes formas de vivir el mundo, la construcción de sentidos y la identificación de la relación contexto – espacio. En otras palabras, la narrativa es una construcción social por medio de la cual las personas construyen su identidad y su realidad.

Educación Rural

La Educación Rural o Educación Comunitaria nace a raíz de la mala calidad de la educación y la implementación de modelos pedagógicos inapropiados. Por lo anterior, Edgar Pérez sostiene que la implementación de esta es en pro de fortalecer los sistemas de conocimientos y la transmisión de saberes propios de los pueblos originarios, a través de la participación de miembros de la comunidad, la inclusión del maestro en las dinámicas comunitarias, el uso de la lengua nativa y el despliegue de un currículo diseñado con base a la realidad inmediata de los actores. (Pérez & Cárdenas. 2020). En esta misma perspectiva, Peraza & Cortés (2017), hacen especial énfasis en la importancia del uso de la lengua nativa en el diseño del currículo como una especial contribución en la valoración de la cultura propia, pues la inclusión de saberes ancestrales de la comunidad, el reconocimiento

de su cosmovisión y sus formas de adquirir y transmitir el conocimiento, son esenciales para fortalecer el sentido de pertenencia e identidad comunitaria.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Maldonado (2016), Considera que la educación rural se debe dirigir hacia la formulación de planes y programas de estudio y la creación de estructuras de apoyo, además de un proceso de capacitación docente frente a las necesidades educativas comunitarias, ello con el fin de reducir la posible improvisación de los maestros a causa de desconocer el significado y valor de la interculturalidad, pues la educación Comunitaria busca el fortalecimiento de la diversidad, de la diferencia y de lo local.

En ese mismo sentido, se hace oportuno señalar que las acciones o formas de relacionamiento de la comunidad en su ámbito escolar y local permiten entender que las relaciones entre escuela y comunidad son un buen estímulo para el desarrollo del territorio. De allí entonces que, a partir de la creación de Proyectos Educativos Institucionales, del mejoramiento del currículo y de la mano de la incorporación de la comunidad académica, es fundamental para reformar los sentidos de la educación rural. (Williamson Castro, Torres Huechucura & Castro Machuca, 2017).

La educación rural conserva las conexiones sociales, vincula además la participación de la familia en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no obstante, uno de los objetivos más relevantes de las escuelas rurales es formar un tejido social entre diferentes localidades, promoviendo de esta forma la heterogeneidad, develando así un rechazo a la homogenización del contenido temático y de la malla curricular. (García Prieto, Pozuelos Estrada & Álvarez-Álvarez, 2017).

Etnoeducación

García Araque (2017), presenta la necesidad de Políticas Públicas Educativas dirigidas a la formación de docentes en etnoeducación, además de la inclusión de esta última en los Proyectos Educativos Institucionales, asimismo expone que en la cátedra de etnoeducación todos debemos identificarnos como “una sola raza, la raza humana” (García, 2017, p. 14). Es decir, no separar las comunidades mediante una clasificación excluyente entre negros, raizales, gitanos, indígenas entre otros; por lo que la etnoeducación se debe comprender

entonces como un discurso y una práctica de identidad, en la que se debe propender por disipar prácticas de exclusión y discriminación hegemónicas, para dar relevancia a la pertenencia étnica. De allí que el educar desde la perspectiva de la etnoeducación, implique el reconocimiento de la cultura originaria y la convivencia entre varias culturas; lo cual conduce al enriquecimiento de la cosmovisión de cada una de estas culturas (Sánchez, 2018).

En esta misma dirección, Meneses (2016) afirma que: la etnoeducación es un concepto bidimensional, la primera perspectiva es la etnoeducación endógena, la cual hace referencia a la educación liberadora cuyo objetivo es restituir la dignidad a las poblaciones afrocolombianas, indígenas etc., desde lo cultural, social, político y económico acorde a su visión del mundo. La segunda figura es la etnoeducación exógena, que está comprometida con la eliminación de prácticas racistas y excluyentes de la sociedad, mediante la educación de todos los individuos de la sociedad frente a la importancia que han tenido todas estas comunidades en la construcción de la historia nacional. Así mismo, este mismo autor propone la Formación horizontal en clave etnoeducativa como:

una educación que vuelva la mirada sobre el pensamiento propio, sobre las epistemologías del sur. Se trata de procesos formativos que implican visitar las historias, las narrativas, teorías, saberes y conocimientos de las poblaciones africanas, indígenas americanas, asiáticas, y que proponga conversaciones con los saberes occidentales y del norte. (Meneses, 2016, p.25).

Es decir, destacar mediante la educación los aportes teóricos, sociales, económicos, epistemológicos, etc., realizados por los pueblos latinoamericanos.

Cabe agregar que los proyectos de etnoeducación, deben fortalecer la identidad étnica y cultural de los grupos étnicos y afros, por lo que estos constituyen un llamado a repensar el aula de clase desde un enfoque interdisciplinario dirigido al reconocimiento y construcción de Nación a partir de la diversidad (Izquierdo, 2018).

Prácticas discursivas

Las prácticas discursivas son la forma como los sujetos construyen sus representaciones del mundo a partir de determinados ámbitos y prácticas sociales, es decir, es la construcción

lingüística de creencias e imaginarios sociales (Palazzo & Marchese, 2016). De esta misma forma, las prácticas discursivas se construyen, producen y reproducen, un sistema de creencias determinado fruto de acuerdos y desacuerdos. (Manco, Franco, Agudelo & Parra, 2019).

De acuerdo a los planteamientos anteriores, Agudelo & Lovera (2019), agregan que estas prácticas discursivas permiten resignificar y transformar didácticas y metodologías de aprendizaje mediante la adquisición del conocimiento por medio de la vida en comunidad, la participación, los medios de comunicación y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Agudelo Franco & Lovera Pinzón, 2019). No obstante, es necesario resaltar que gracias a estas últimas se han creado nuevas formas discursivas, lo que supone entonces la necesidad de realizar nuevas interpretaciones y apropiaciones de los contenidos presentes en lo que se dice y se hace (Cordón, 2016).

De acuerdo a los razonamientos que se han venido realizando Benjumea & Vélez (2019) señalan la importancia de generar espacios de dialogo de las prácticas discursivas de los maestros con el fin de influir en la creación de identidad critica comprometida desde su ser y quehacer en pro de acompañar el proceso de formación de los estudiantes.

Resultados esperados

Al finalizar esta investigación se espera, resignificar los Proyectos Educativos Comunitarios realizados en la comunidad Nasa y darlos a conocer a la comunidad académica, realizar no solo una descripción de los procesos educativos, sino también establecer y señalar posibles alternativas de mejora en el diseño de proyectos educativos, identificar aspectos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación docente – estudiante, que permitan comprender los procesos educativos en los Proyectos Educativos Comunitarios Nasa y por último destacar la importancia de los Proyectos Educativos Comunitarios, como un elemento relevante para estimular el desarrollo comunitario y regional.

Conclusiones

De acuerdo a los antecedentes y marco teórico, se puede concluir que los Proyectos Educativos Comunitarios son un discurso político y una apuesta educativa de resistencia de las comunidades étnicas ante la imposición homogeneizante del conocimiento occidental, además de su carácter poscolonial y emancipatorio en pro de la conservación de sus conocimientos ancestrales, cultura e identidad comunitaria.

Los Proyectos educativos comunitarios, son una alternativa educativa a través de la cual las comunidades étnicas históricamente marginadas por el Estado, pueden reclamar sus derechos y realizar el diseño de una educación propia a través de la inclusión de sus conocimientos locales, apuesta educativa dirigida al fortalecimiento, la solución de problemas y estimular el desarrollo comunitario.

De acuerdo a los razonamientos que anteceden, estimular la creación de Proyectos Educativos Comunitarios, es una alternativa que beneficia la inclusión de sectores históricamente relegados, lo cual constituye un insumo para la construcción del posconflicto colombiano.

Referencias

Agudelo Franco, Maryuri, & Lovera Pinzón, Camilo Andrés. (2019). Arqueología y genealogía de las comunidades de práctica en Colombia. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 37-62. Retrieved November 05, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662019000200037&lng=en&tlng=es.

Angarita-Ossa, Jhon Jairo, & Campo-Ángel, Jeann Nilton (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1),176-185.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1900-3803. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2654/265440664012>

Arias, D. P. & Ospina Perdomo, J. M. (2020). Desminado humanitario en los escenarios coyunturales del posconflicto colombiano: una mirada jurídico-política.

<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.6389>

Benjumea-Loaiza, Cetty Carlos, & Vélez-Vélez, Jesús Andrés. (2019). Prácticas discursivas y pedagógicas que configuran la identidad Lasallista: una experiencia de aula. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(1), 150-163.

Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).

Calderón Rojas, Jonathan (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62),227-257.[fecha de Consulta 12 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1665-8574. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=640/64046034010>

Carrillo Camargo, Rigoberto (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Zona Próxima*, (24),85-102.[fecha de Consulta 16 de Octubre de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85346806007>

Castillo Guzmán, Elizabeth (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71),343-360.[fecha de Consulta 12 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0120-3916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413646667012>

Cordón, José Antonio (2016). LA LECTURA EN EL ENTORNO DIGITAL: NUEVAS MATERIALIDADES Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS. *Revista Chilena de Literatura*, (94),15-38.[fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0048-7651. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3602/360249875002>

De la Hoz Molineras, Ever, & Trujillo Varilla, Omar, & Tun, Molly (2017). La Geometría en la Arquitectura de la vivienda tradicional Arhuaca. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(1), .[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2740/274048277008>

De Colombia, P. (1995). Decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos. *Recuperado de https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Decreto_804_1995.Pdf*.

de Colombia, P. (2014). Decreto 1953, Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. *Recuperado de* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59636>

de Colombia, P. (2017). Decreto 1811, Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones. *Recuperado de* <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201811%20DEL%207%20DE%20NOVIEMBRE%20DE%202017.pdf>

Gadamer, Hans – Gerg. (2001). *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, Colección Hermeneia

Galeano, María Eumelia. (2004) *Diseño de proyectos en la Investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García Araque, Fabio Alberto (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), .[fecha de Consulta 4 de Noviembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5534/553462433005>

García Prieto, Francisco Javier, & Pozuelos Estrada, Francisco J., & Álvarez-Álvarez, Carmen (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49),01-18.[fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99854580009>

González-Muñoz, César (2017). DESAFÍOS INSTITUCIONALES DE UNA NACIÓN EN EL POSCONFLICTO. *Revista de Economía Institucional*, 19(37),317-322.[fecha de Consulta 12 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0124-5996. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=419/41956426014>

Izquierdo Barrera, Martha Lucía (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. Zona Próxima, (29),1-22.[fecha de Consulta 5 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85358797002>

Leo Peraza, L. G., & Cortés Camarillo, G. (2017). Educación rural en Yucatán: experiencias escolares en una escuela indígena. *Sinéctica*, (49), 0-0.

Loeza Reyes, Laura (2015). Desigualdad e injusticia social: los núcleos duros de las identidades sociales en México. *Sociológica*, 30(84),181-206.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0187-0173. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3050/305036203006>

Maldonado-Alvarado, Benjamín (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1),47-59.[fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1665-8027. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=745/74543269004>

Manco Rueda, Sergio Andrés, Franco Montoya, Juan Carlos, Agudelo Torres, José Federico, & Parra Moncada, Patricia. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238. <https://dx.doi.org/10.22507/rli.v16n2a18>

Meneses Copete, Yeison Arcadio (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27),35-66.[fecha de Consulta 4 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0122-7238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86948470003>

Meneses Copete, Yeison Arcadio (2017). Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), .[fecha de

Consulta 4 de Noviembre de 2020]. ISSN: . Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5534/553462433008>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f) *atención educativa a grupos étnicos*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2020 de
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374739.html?_noredirect=1

Montoya Rojas, Julieta (2019). De las narrativas lineales a las narrativas transmediáticas. *Quórum Académico*, 16(2),50-60.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1690-7582. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1990/199061671004>

Navarro-Roldan, Claudia Patricia, & Corredor-Aristizábal, Javier Alejandro (2018). Comunalidades entre las narrativas históricas de estudiantes y textos escolares: un análisis cualitativo. *Revista Colombiana de Educación*, (75),119-137.[fecha de Consulta 30 de Octubre de 2020]. ISSN: 0120-3916. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413658249006>

Palazzo, Gabriela, & Marchese, Roberta (2016). Representaciones discursivas juveniles en prácticas escolares de escritura. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31),219-233.[fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1657-8953. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1002/100250983012>

Parra, Yolanda, & Gutiérrez Montero, Saray (2019). Mujeres Tejiendo Paz. Experiencias Pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia. *Revista nuestraAmérica*, 7(14),128-156.[fecha de Consulta 16 de Octubre de 2020]. ISSN: . Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5519/551960420007>

Patiño López, Jhoana, & Pérez, Darío Ángel (2019). EL RELATO-MEMORIA EN LOS ESTUDIOS DE FAMILIA. *Investigación & Desarrollo*, 27(1),234-264.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0121-3261. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/26862837008>

Peralta Miranda, Pabla, & Cervantes Atía, Viviana, & Olivares Leal, Amado, & Ochoa Ruiz, Josefina (2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea . *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(3),88-100.[fecha

de Consulta 12 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1315-9518. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=280/28060161006>

Pérez Ríos, Edgar, & Cárdenas Vera, Erica Yuliana (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca . Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), L(1),225-250.[fecha de Consulta 5 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27060320007>

Sánchez Castellón, Emilce Beatriz (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. Utopía y Praxis Latinoamericana, 23(83),166-181.[fecha de Consulta 5 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1315-5216. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279/27957772015>

Santamaria, Angela (2015). Del fogón a la “Chagra”: Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. Revista Lusófona de Educação, (31),161-177.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1645-7250. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349/34944227010>

Seger, Sylvia M.. (2020). Campesinado, concepciones de Naturaleza y tensiones asociadas: narrativas desde la zona de Íntag, Ecuador. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (40), 129-151.

Tálaga Castro, M. (2017). *El empoderamiento de la educación propia en un contexto indígena Nasa y campesino mediante la estrategia de concientización sobre el P.E.C. (Proyecto Educativo Comunitario) en la escuela rural mixta El Ramo, Resguardo indígena de Cohetando Páez - Cauca* (Maestría). Universidad del Cauca.

Tejedor Estupiñán, Joan Miguel (2017). Hacia una economía del posconflicto. Revista Finanzas y Política Económica, 9(1),15-18.[fecha de Consulta 12 de Noviembre de 2020]. ISSN: 2248-6046. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3235/323549941001>

Williamson Castro, Guillermo, & Torres Huechucura, Tamara, & Castro Machuca, Yasna (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (49),01-16.[fecha de Consulta 6

de Noviembre de 2020]. ISSN: 1665-109X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99854580010>

6. ANEXOS

-Instrumentos

	<p>CONSENTIMIENTO INFORMADO</p>
---	--

INFORMACIÓN BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN

<p>Título de la Investigación:</p>	<p>Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios. Una mirada decolonial.</p>
<p>Propósito del Estudio</p>	<p>Pretendemos recolectar la información necesaria con el fin de comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, con relación a sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).</p>
<p>Investigadores</p>	<p>Franci Yuliana Arboleda Herrera</p>
<p>Financiador</p>	<p>Recursos propios</p>

<p>Datos de Contacto</p>	<p>Franci.arboledahe@amigo.edu.co</p>
<p>Lugar</p>	<p>Departamento del Cauca, Municipio de Santander de Quilichao, Corregimiento de Mondomo, Vereda san Bosco.</p>
<p>Introducción</p>	<p>Tálaga M. (20017), presenta los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como una apuesta de la educación pensada desde los actores propios de la comunidad y no desde el Estado regidos por los siguientes principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La tierra como madre y fuente que nutre las culturas. - La identidad cultural como expresión de pensamiento. - El territorio. - El uso y valoración de las lenguas originarias. - La investigación cultural y educativa. - La autonomía como capacidad de coordinación. - La participación comunitaria. - Los planes y proyectos de vida <p>En los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), participan de forma unida y comunitaria la comunidad educativa (directivos docentes, administradores escolares, docentes, estudiantes y padres de familia) en la construcción de programas de formación, proyectos y diseño curriculares. (Angarita & Campo. 2015). En este mismo orden y dirección, cabe señalar que los PEC cuentan también con estrategias pedagógicas diseñadas acorde con su cultura, lengua, tradiciones y con autonomía de elegir qué clase de educación quiere</p>

impartir cada comunidad, (De la Hoz et al, 2017).

En efecto, la educación debe ser una de las principales preocupaciones de las comunidades, pues esta constituye un recurso relevante para la organización de las comunidades, por este motivo se hace también necesario la creación y fortalecimiento de líderes comunitarios capaces de ganar espacios de participación política y garantes de la circulación del conocimiento, pues ello favorece a la interculturalización de la educación en el ámbito local y regional, (Santamaría, 2015).

Con base a lo anterior, queremos significar esas experiencias de vida que se construyen en la comunidad Nasa a través de sus prácticas, dar cuenta de cómo estas se sustentan desde el mismo discurso y cómo la construcción de un currículo propio le apuesta a un proceso de emancipación y de descolonización.

Referencias

Angarita-Ossa, Jhon Jairo, & Campo-Ángel, Jeann Nilton (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1),176-185.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1900-3803. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2654/265440664012>

De la Hoz Molinares, Ever, & Trujillo Varilla, Omar, & Tun, Molly (2017). La Geometría en la Arquitectura de la vivienda tradicional Arhuaca. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(1),

	<p>[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: . Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2740/274048277008</p> <p>Santamaria, Angela (2015). Del fogón a la “Chagra”: Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. Revista Lusófona de Educação, (31),161-177.[fecha de Consulta 11 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1645-7250. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349/34944227010</p> <p>Tálaga Castro, M. (2017). El empoderamiento de la educación propia en un contexto indígena Nasa y campesino mediante la estrategia de concientización sobre el P.E.C. (Proyecto Educativo Comunitario) en la escuela rural mixta El Ramo, Resguardo Indígena de Cohetando Paéz – Cauca (Maestría). Universidad del Cauca</p>
Participantes de la investigación	Docentes etnoeducadores y estudiantes de la comunidad Nasa
Criterios de selección de los participantes	<p>Para adolescentes-estudiantes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adolescentes del grado octavo de la sede educativa San Bosco. I.E.A la Concepción. 2. Estudiantes que pertenezcan a la comunidad Nasa, de la Vereda San Bosco

	<p>3. Estudiantes que hayan tenido experiencias con los Proyectos Educativos Comunitarios del resguardo Indígena Nasa.</p> <p>Para docentes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Docentes etnoeducadores de la comunidad Nasa. 2. Docentes que trabajen con los Proyectos Educativos Comunitarios. 3. Docentes que laboren en la sede educativa San Bosco.
<p>Procedimientos</p>	<p>El procedimiento tendrá un enfoque cualitativo. Se realizarán 12 entrevistas divididas así: cuatro adolescentes y ocho docentes. Se transcribirán los relatos derivados del trabajo de campo, se hará la aplicación del análisis de contenido y se construirán categorías de tres tipos: Uno: explicativas (contrastaciones entre la realidad y las teorías enunciadas en los referentes teóricos del proyecto y la revisión de literatura). Dos: descriptivas (basadas sólo en los relatos de los participantes). Tres: interpretativas (en las que se vinculan los relatos de los participantes, las teorías elegidas derivadas del referente teórico y las interpretaciones del equipo de investigación)</p>
<p>Riesgos</p>	<p>Este proyecto no representa ningún peligro para los participantes, sin embargo, pueden emerger preguntas sensibles que incomoden a los entrevistados.</p>
<p>Beneficios</p>	<p>Al finalizar esta investigación, se espera resignificar los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) realizados en la comunidad Nasa y darlos a conocer a la comunidad académica; también se realizará no solo una descripción de los procesos educativos, sino también, establecer y señalar posibles alternativas de mejora en el diseño de proyectos educativos identificando aspectos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación docente – estudiante, que permitan comprender los procesos educativos en los Proyectos</p>

	Educativos Comunitarios Nasa.
Privacidad y confidencialidad	Se guardará el anonimato de cada participante
Derecho a retirarse del estudio de investigación	Los participantes pueden retirarse en el momento que lo deseen

CONSENTIMIENTO

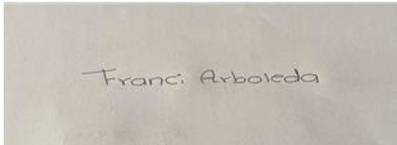
Yo,, acepto participar en el estudio: Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios. Una mirada decolonial.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido

_____ respondidas. No tengo dudas al respecto.

Nombre del Participante

C.C.



Franci Arboleda

Firma de investigador

Fecha

Confirmando que la información en este consentimiento informado fue claramente explicada y aparentemente entendida por el participante o el tutor legal.

Estudios Futuros

Nuestros planes de investigación aparecen resumidos en el formato de consentimiento. Los resultados de nuestra investigación serán gravados con un código numérico y estos no serán colocados en su protocolo de investigación. Los resultados serán publicados en revistas de literatura científica garantizando que la identificación de los participantes no aparecerá en estas publicaciones.

Es posible que en el futuro los resultados de su evaluación sean utilizadas para otras investigaciones cuyos objetivos y propósitos no aparecen especificados en el formato de consentimiento que Usted firmará. Si esto llega a suceder, toda su información será entregada de manera codificada para garantizar que no se revelará su nombre. De igual manera, si otros grupos de investigación solicitan información para hacer estudios

cooperativos, la información se enviará sólo con el código. Es decir, su identificación no saldrá fuera de la base de datos codificada del grupo de investigación.

Nombre: _____ Firma:

C.C. _____

universidad Católica Luis Amigó
Facultad de Educación y humanidades
Programa de Maestría en educación

Proyecto: Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios. Una mirada decolonial.

Guía No 2 de entrevista para estudiantes

Criterios de selección:

4. Adolescentes del grado octavo de la sede educativa San Bosco. I.E.A la Concepción.
5. Estudiantes que pertenezcan a la comunidad Nasa, de la Vereda San Bosco
6. Estudiantes que hayan tenido experiencias con los Proyectos Educativos Comunitarios del resguardo Indígena Nasa.

Datos personales del entrevistado

Nombres:

Apellidos:

Teléfono:

Lugar y fecha de la entrevista:

Roles de la entrevista

Entrevistador (a):

Observador:

Responsable del memo analítico:

Objetivo del proyecto: Comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, con relación a su Proyecto Educativo Comunitario (PEC)

Objetivo de la entrevista: Con esta entrevista pretendemos recolectar información que nos permita hacer un análisis para nuestro proyecto de investigación.

Enunciado: Estudiante, un cordial saludo.

Queremos agradecerle por su disposición para participar de este estudio. Es importante contarle que el objetivo de este proyecto es Comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, con relación a su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y de este modo poder significar esas experiencias de vida que se construyen en la comunidad Nasa a través de sus prácticas, dando cuenta de cómo estas se sustentan desde el mismo discurso y cómo la construcción de un currículo propio le apuesta a un proceso de emancipación y de descolonización

Categoría No 1

Narrativas de los estudiantes sobre sus procesos formativos a través de los PEC.

1. ¿Usted sabe algo de lo que son los Proyectos Educativos Comunitarios PEC?
2. Háblenos un poco qué son los PEC.
3. ¿Cómo te sientes ser miembro de la comunidad Nasa?
4. ¿Qué significado le das al ser estudiante?
5. ¿Cuál es tu proyecto de vida como miembro de la comunidad Nasa?
6. ¿Qué aportes te da el colegio para ese proyecto de vida?
7. Háblanos un poco sobre lo que aprendes en la escuela
8. ¿Cómo ha sido la escuela en época de pandemia, qué cambios hubo?
9. En esta época de pandemia nos podría narrar un suceso difícil relevante y uno positivo.
10. Cuéntenos por favor ¿cómo es la relación con sus profes?
11. Cuéntenos por favor ¿cómo es la relación con sus compañeros?
12. ¿Cómo se siente ser parte del colegio?
13. ¿Cuéntenos por favor qué estrategias han utilizado los profes para enseñarles en esta época de pandemia?
14. ¿Te gusta lo que te enseña la escuela? ¿qué otra cosa te gustaría aprender y por qué?

Universidad Católica Luis Amigó
Facultad de Educación y humanidades
Programa de Maestría en educación

Proyecto: Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios. Una mirada decolonial.

Guía No 3 de entrevista para padres de familia

Criterios de selección:

7. Padres de familia de estudiantes de la escuela San Bosco.
8. Padres de familia que pertenezcan a la comunidad Nasa, de la Vereda San Bosco.

Datos personales del entrevistado

Nombres:

Apellidos:

Teléfono:

Lugar y fecha de la entrevista:

Roles de la entrevista

Entrevistador (a):

Observador:

Responsable del memo analítico:

Objetivo del proyecto: Comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, con relación a su Proyecto Educativo Comunitario (PEC)

Objetivo de la entrevista: Con esta entrevista pretendemos recolectar información que nos permita hacer un análisis para nuestro proyecto de investigación.

Enunciado: Señor padre de familia, un cordial saludo.

Queremos agradecerle por su disposición para participar de este estudio. Es importante contarle que el objetivo de este proyecto es Comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, con relación a su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y de este modo poder significar esas experiencias de vida que se construyen en la comunidad Nasa a través de sus prácticas, dando cuenta de cómo estas se sustentan desde el mismo discurso y cómo la construcción de un currículo propio le apuesta a un proceso de emancipación y de descolonización

En este orden de ideas, su participación como padre de familia y miembro de la comunidad Nasa, se hace fundamental para hacer una triangulación entre las narrativas de docentes, estudiantes y padres de familia y de este modo poder darle desarrollo a nuestra investigación.

Categoría No 1

Narrativas de los padres de familia sobre las apuestas curriculares de los Proyectos Educativos Comunitarios PEC.

15. ¿Qué se siente pertenecer a la comunidad Nasa?
16. Podría por favor decirnos ¿cómo está conformada su familia?
17. ¿Cómo es la relación entre los familiares?
18. ¿Cuáles han sido las dificultades que se han presentado en la formación de los hijos?

19. ¿Qué espera usted de la formación de los hijos?
20. ¿Qué sabe de los PEC?
21. ¿Cuáles son los aprendizajes que el colegio genera en sus hijos?
22. Cuéntanos por favor ¿qué estrategias han utilizado los profes para enseñarles en esta época de pandemia a los estudiantes?
23. ¿Le gusta lo que el colegio les enseña a sus hijos? ¿qué otra cosa te gustaría que les enseñaran y por qué?
24. ¿Cómo se benefician ustedes como familia de los PEC?
25. ¿Considera usted que los PEC fortalecen la cultura y los conocimientos de la comunidad Nasa y por qué?
26. ¿Cuáles han sido los desafíos que han tenido los estudiantes en época de pandemia?
27. ¿Cómo ha sido el acompañamiento del colegio en esta época de pandemia?
28. ¿Considera usted importante que sus hijos conserven las tradiciones Nasa y por qué?
29. ¿Cómo se sueña usted la educación de sus hijos en el futuro?

Universidad Católica Luis Amigó
Facultad de Educación y humanidades
Programa de Maestría en educación

Proyecto: Narrativas sobre las experiencias de docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad Nasa, en la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios. Una mirada decolonial.

Guía No 1 de entrevista para docente

Criterios de selección:

9. Docentes etnoeducadores de la comunidad Nasa.
10. Docentes que trabajen con los Proyectos Educativos Comunitarios.
- 11.** Docentes que laboren en la sede educativa San Bosco.

Datos personales del entrevistado

Nombres:

Apellidos:

Teléfono:

Lugar y fecha de la entrevista:

Roles de la entrevista

Entrevistador (a):

Observador:

Responsable del memo analítico:

Objetivo del proyecto: Comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, con relación a su Proyecto Educativo Comunitario (PEC)

Objetivo de la entrevista: Con esta entrevista pretendemos recolectar información que nos permita hacer un análisis para nuestro proyecto de investigación.

Enunciado: Profesor, un cordial saludo.

Queremos agradecerle por su disposición para participar de este estudio. Es importante contarle que el objetivo de este proyecto es Comprender las prácticas discursivas de docentes y estudiantes de la comunidad Indígena Nasa, con relación a su Proyecto

Educativo Comunitario (PEC) y de este modo poder significar esas experiencias de vida que se construyen en la comunidad Nasa a través de sus prácticas, dando cuenta de cómo estas se sustentan desde el mismo discurso y cómo la construcción de un currículo propio le apuesta a un proceso de emancipación y de descolonización

Categoría No 1

Primera etapa biográfica: Primaria/Bachillerato

30. Háblenos un poco ¿cómo fue su experiencia en la escuela?
31. ¿Cómo fueron sus profesores en la básica primaria?
32. Háblenos un poco ¿cómo fue su experiencia en el bachillerato?
33. ¿Cómo fueron sus profesores en el bachillerato?
34. Háblenos un poco de aquellos profesores que fueron significativos y ¿por qué?
35. ¿Qué materias fueron más significativas y por qué?
36. ¿Cómo fue el respaldo familiar en esa etapa escolar de su vida?
37. ¿Cómo se concebían los procesos de evaluación en ese contexto?

Categoría No 2

Segunda etapa biográfica: Elección de estudios y años de carrera:

1. ¿Por qué decidiste ser maestro?
2. ¿Qué aspectos influyeron en la elección de esta profesión (familiares, académicos, comunitarios)?
3. ¿En qué grado se cumplieron esas expectativas iniciales?
4. Cuéntenos un poco ¿Cómo la relación familiar se vio afectada en su ejercicio de estudiante?
5. ¿Cuáles fueron esas dificultades para poder acceder a la educación superior?

Categoría No 3

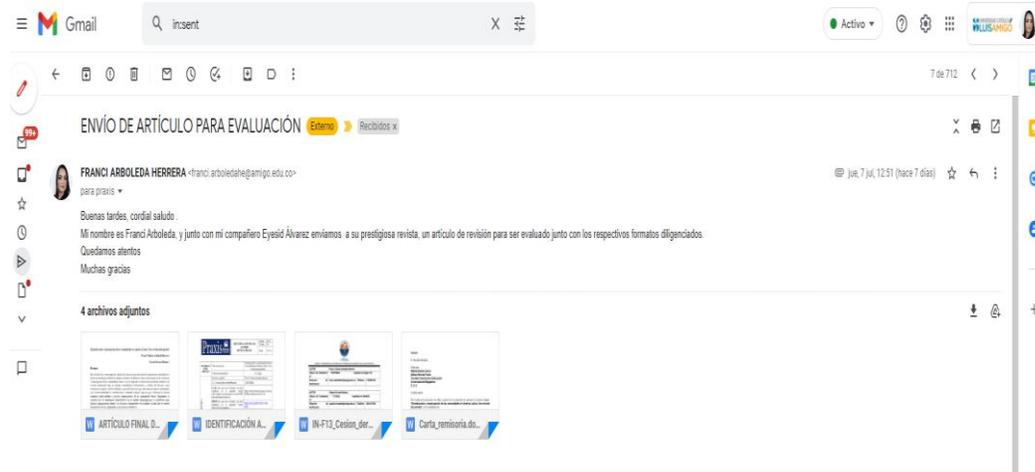
- Momento profesional

- a. ¿Cómo fue ese proceso de inicio en la actividad docente, qué dificultades encontró?
- b. ¿Qué ha tenido que aprender y que ha tenido que desaprender en el ejercicio del rol como docente, para la construcción y consolidación de los PEC?
- c. ¿Qué se enseñan en los proyectos educativos comunitarios?
- d. En esa relación maestro, alumno, padres de familia y comunidad ¿Cómo es la comunicación entre docentes y estudiantes?
- e. ¿Cómo significan los estudiantes los procesos formativos en la institución educativa?
- f. Cuéntenos durante la implementación de los PEC, ¿qué práctica pedagógica ha sido para usted más significativa y por qué?
- g. ¿Recuerda a algún estudiante o situación académica que lo haya marcado y por qué?
- h. ¿Cuál es el rol de los padres de familia, estudiantes, docentes y comunidad en general en la construcción del PEC de la institución educativa?
- i. Desde su experiencia docente cuéntenos ¿de qué forma ha desarrollado los procesos de enseñanza – aprendizaje?
- j. ¿Qué experiencias significativas ha tenido en este esquema educativo? ¿qué la hace significativa?
- k. En el contexto de pandemia ¿cómo se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje?
- l. De acuerdo a su experiencia y desde los espacios comunitarios ¿cómo se construye la propuesta educativa local, para que tenga una mayor participación?
- m. Durante la pandemia, uno de los principales problemas que presentó la educación en las zonas rurales, fue la falta de acceso al internet, cuéntenos por favor ¿cómo es el

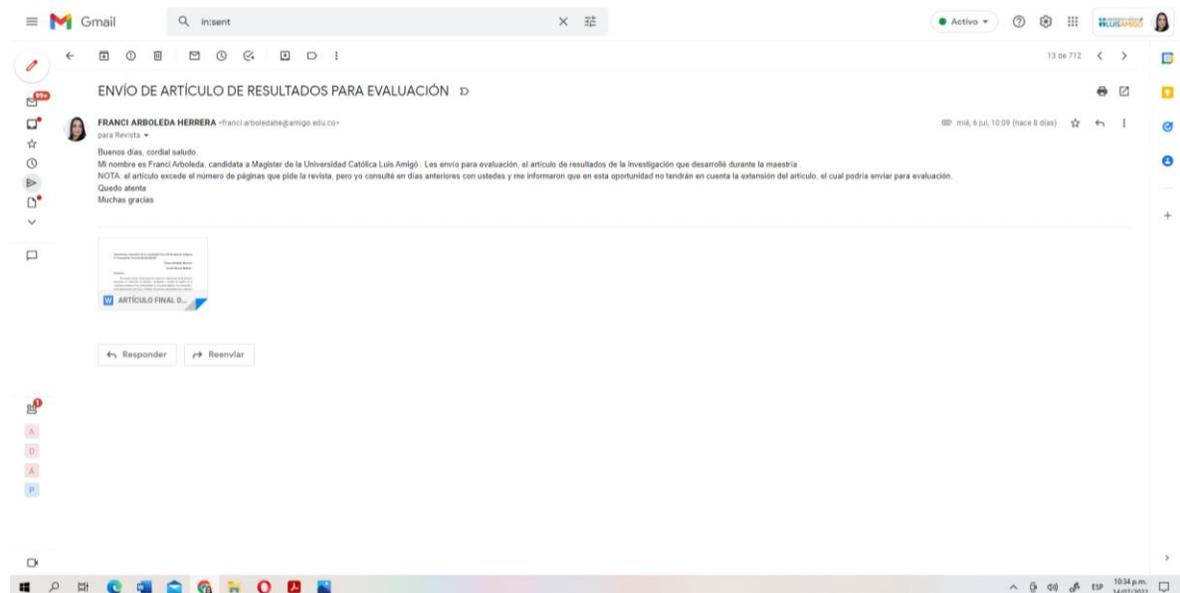
tema del internet en su escuela y si en los PEC articulan algún proyecto relacionado con las TIC?

- n. ¿Cómo evalúan los procesos de aprendizaje de los estudiantes?

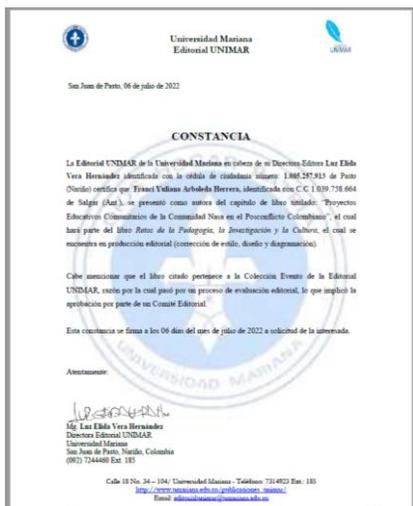
-Pantallazo o carta de recepción del artículo de revisión



-Pantallazo o carta de recepción del artículo de resultados



-Pantallazo y enlace de la publicación de la ponencia



-Constancia de participación como ponente



