

IMAGINARIOS SOCIALES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
ETNOEDUCADORES EN LOS SEIS RESGUARDOS INDÍGENAS DE CALDAS

LINA MARÍA ARISTIZÁBAL RESTREPO

MARÍA JANNETH GÓMEZ SALAZAR

ANA JIMENA MARTÍNEZ IDÁRRAGA

ASESOR: Mauricio Orozco Vallejo

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2020

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| 1. JUSTIFICACIÓN..... | 1 |
| 1.1. Planteamiento del Problema | 2 |
| 1.2. Antecedentes | 13 |
| 1.3. Pregunta Problémica..... | 20 |
| 1.4. Objetivos | 20 |
| 1.4.1. Objetivo General:..... | 20 |
| 1.4.2. Objetivos Específicos: | 20 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 21 |
| 2.1. Etnoeducación | 21 |
| 2.1.1. Evolución de la etnoeducación en Colombia: | 21 |
| 2.1.2. Comprensión profunda de la etnoeducación: | 27 |
| 2.1.3. Contraste conceptual de la etno-educación:..... | 30 |
| 2.1.4. La práctica pedagógica y la etnoeducación:..... | 33 |
| 2.2. Imaginarios Sociales. | 42 |
| 3. METODOLOGIA | 47 |
| 3.1. Investigación cualitativa. | 47 |
| 3.2. Población | 50 |

| | |
|--|-----|
| 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS..... | 51 |
| 4.1. Etnoeducación | 51 |
| 4.2. Prácticas Pedagógicas..... | 54 |
| 4.3. Imaginarios Sociales..... | 62 |
| 4.4. Talleres sugeridos para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas..... | 64 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 104 |
| 6. RECOMENDACIONES..... | 106 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 109 |
| 8. ANEXOS..... | 118 |

TABLA DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|----|
| Ilustración 1. Primer ciclo de evolución de la etnoeducación. | 22 |
| Ilustración 2. Segundo ciclo de evolución de la etnoeducación. | 23 |
| Ilustración 3. Tercer ciclo de evolución de la etnoeducación. | 24 |
| Ilustración 4. Evolución de la etnoeducación: otra visión posible. | 26 |

AGRADECIMIENTOS

Lina María Aristizábal Restrepo:

Quiero expresar sinceros agradecimientos...primero a Dios por darme salud y fortaleza; a mis padres por brindarme su amor y apoyo; a mis hijas por estar siempre presentes; a todos los docentes que compartieron sus conocimientos, pero de manera especial a mi asesor por haberme guiado con paciencia y sabiduría; a mis compañeras porque definitivamente formamos un gran equipo y se convirtieron en amigas de la vida. ¡¡¡A todos y cada uno, gracias por ayudarme a hacer realidad este sueño!!!

María Janneth Gómez Salazar

Gracias al Padre Celestial por brindarme la oportunidad de continuar fortaleciendo mis procesos personales y académicos.

Gracias a mi esposo Arlex Quintero por su apoyo incondicional en los momentos en que el trabajo y el estudio impedían compartir el tiempo en familia, a mis hijas Maria Salomé y Ana Sofía, quienes han sido mi motor e inspiración para alcanzar todos los logros propuestos en la vida.

Gracias a mis padres por enseñarme que la vida se construye a base de luchas y sacrificios, sus palabras de aliento y amor me recordaban siempre que todos podemos llegar tan alto como lo soñemos.

Infinitas gracias a Mauricio Orozco, Lina María y Ana Jimena con quienes emprendí este bello camino del conocimiento, personas maravillosas con las cuales anhelo seguir compartiendo momentos que fortalezcan nuestra amistad.

Ana Jimena Martínez Idárraga

Quiero agradecer a Dios por darme la fe para creer y alcanzar este sueño; a mi familia por su apoyo constante e incondicional, son ustedes los pilares de mi vida, gracias a ti papá, siempre estás en mi corazón; a mis compañeros y maestros que con sus lenguajes nos llevaron a pensar en los grandes maestros que somos en cada contexto que estamos; a mis compañeras de obra, fue increíble conocerlas y trabajar a su lado. Gracias a mis estudiantes que con sus sonrisas me invitan a creer que siempre habrá un futuro por el cual hacer las cosas bien. Gracias a todas esas personas que de alguna manera tuvieron que ver en este proceso, gracias por hacer parte de mi vida y de mis logros. Infinita Gratitud.

1. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surge con el propósito de indagar sobre las prácticas pedagógicas que desempeñan los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas del Departamento de Caldas; así como realizar lectura de su sentir, emociones, tensiones, ideales y costumbres, que permitan evidenciar su capacidad para apropiarse y difundir conocimiento, resignificando los espacios territoriales y respondiendo a necesidades, aspiraciones, intereses y expectativas propios del pueblo Embera de Caldas.

Es de gran valor, reconocer en la comunidad indígena el orgullo y sentido de pertenencia, así como la necesidad que sienten de conservar en el tiempo y el espacio el legado de las tradiciones ancestrales de sus antepasados. Por tal motivo, se hace indefectible reconocer procesos de enseñanza y aprendizaje propios de los Embera Chami, en donde la práctica pedagógica sea integradora de la cultura, y a su vez la etnoeducación sea el camino más acertado para enriquecer y conservar a través del tiempo su cosmovisión y su cosmogonía.

Las instituciones educativas que han sido impactadas por etnoeducadores comprometidos con la cultura y la identidad de su pueblo indígena, buscan conservar a través de sus prácticas, un equilibrio entre lo propio y lo apropiado, así el mundo cambie y se transforme, y de alguna manera ellos también se vean impactados por el entorno. De ahí la importancia de las prácticas pedagógicas ya que tienen implicaciones en el contexto de cada comunidad.

Es así que los entes gubernamentales, han planteado capacitar a los etnoeducadores de los resguardos, con el fin de brindar estrategias que fortalezcan los procesos en el aula y que desde allí se empiece una transformación del contexto partiendo de su cultura y de sus raíces. De lo anterior, se deriva la importancia de valorar que el etnoeducador piensa, siente y enseña; y como implementa lo aprendido con sus estudiantes para revivir en ellos el sentido de pertenencia y arraigo por lo suyo. Por consiguiente, es pertinente indagar acerca de la práctica pedagógica desarrollada en las aulas, como medio para socializar estrategias que puedan mejorar la práctica del etnoeducador capacitado, de tal manera que se articule y explore el rol desarrollado por la etnoeducación, como una ruta para la construcción de la identidad.

A nivel nacional, se han destinado recursos económicos con el fin de brindar atención pertinente y de calidad a los diversos grupos étnicos que viven en las regiones, consideramos que los resultados de esta investigación, pueden ser de utilidad para la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas, entidad encargada de destinar un presupuesto acorde con las necesidades y expectativas de los etnoeducadores promoviendo estabilidad, tranquilidad y mejores condiciones laborales, así mismo contribuir con la supervivencia de la comunidad indígena.

1.1. Planteamiento del Problema

El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional, ha establecido una política etnoeducativa, que pretende plantear una educación con características específicas que lleve a mejorar y/o fortalecer las necesidades de los grupos étnicos,

logrando de esta manera mayor arraigo de la identidad cultural y el respeto por la lengua nativa.

Dicha política se encuentra contenida en la Constitución Política de Colombia en sus artículos 7, 13, 24 y 330, así como en la Ley 21 de 1991 “Por medio de la cual se aprueba el convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989”. De igual forma, el marco normativo ordinario y especial de la Ley General de Educación indica que:

Etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones. (Ley 115 de 1994, artículo 55)

El Decreto 804 de 1995 “Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos” y otras circulares y directivas ministeriales sobre el tema. Este marco normativo ha generado normas útiles para que, teniendo en cuenta las poblaciones étnicas puedan tener acceso a la educación al igual que todas las comunidades y que este servicio se preste con calidad, equidad y pertinencia, en busca de su beneficio y reconocimiento a sus derechos.

Así mismo, la Constitución Política de 1991 en su artículo 7 menciona “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.” Y en su artículo 72 hace referencia: “El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección

del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles. La ley establecerá los mecanismos para readquirirlos cuando se encuentren en manos de particulares y reglamentará los derechos especiales que pudieran tener los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica.”

De esta manera, se determinó que el Estado debería tener el compromiso de animar y/o motivar las diferentes expresiones culturales y artísticas, brindando incentivos para lograr mayor participación en ellas.

Adicionalmente, la Ley 397 de 1997 o Ley General de Cultura, estableció que es deber del Estado estimular y promocionar el fomento de las artes en todas sus demostraciones artísticas y culturales, estableciéndose así mayores fuentes de trabajo, festivales y talleres de formación artística. El artículo 2 indica que:

Las funciones y los servicios del estado en relación con la cultura se cumplirán con conformidad con lo dispuesto en el artículo anterior, teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la política estatal sobre la materia son la preservación del Patrimonio Cultural de la Nación y el apoyo y el estímulo a las personas, comunidad e instituciones que desarrollen o promuevan las expresiones artísticas y culturales en los ámbitos locales, regionales y nacionales. (Ley 397 de 1997).

Igualmente, en el artículo 17 se sustenta el fomento a las actividades culturales como funcionamiento de la convivencia así:

El Estado a través del Ministerio de Cultura y las entidades territoriales, fomentará las artes en todas sus expresiones y las demás manifestaciones simbólicas expresivas, como elementos del diálogo, el intercambio, la participación y como expresión libre y primordial del pensamiento del ser humano que constituye la convivencia pacífica. (Ley 397 de 1997)

Por su parte, el Departamento de Caldas, en el Plan de Desarrollo 2016-2019, “Caldas Territorio de Oportunidades”, tiene registrados en el banco de programas y proyectos de inversión departamental, desde la Secretaría de Educación, el proyecto: “Fortalecimiento de los proyectos etnoeducativos en el Departamento de Caldas”, el cual atiende los lineamientos de la línea estratégica movilidad social, sector educación¹; y tiene por objetivo fortalecer los procesos etnoeducativos desde cuatro estrategias que involucran la formación de etnoeducadores con temáticas como: el rescate de la lengua nativa y la afrocolombianidad; el acompañamiento en la implementación del modelo propio de educación; la dotación de herramientas pedagógicas, y la caracterización de la población estudiantil indígena y afro caldense.

Cabe señalar que el Departamento de Caldas, ha tenido como objetivo, mantener el acceso y la calidad de la educación de los indígenas, siempre teniendo como prioridad su territorio, su cultura y su cosmovisión, por ello acompaña, asesora y brinda asistencia técnica a las comunidades indígenas del territorio caldense, en la ejecución de prácticas pedagógicas, didácticas e investigativas del ámbito escolar y comunitario, todo esto enfocado a la consolidación y fortalecimiento de un modelo

¹ Programa: Educación de calidad pertinente e incluyente en educación inicial, básica y media.
Subprograma: Etnoeducación

propio de educación, a través de diferentes planes y proyectos que favorezcan el desarrollo personal y profesional de los educadores, en el marco de la gestión del Proyecto Educativo Comunitario-PEC, el cual incluye acciones de mejoramiento continuo, procesos de formación dirigidos a docentes indígenas en servicio, y la reestructuración del currículo a los procesos etnoeducativos en los territorios indígenas; también, brinda apoyo con material didáctico a los centros pilotos de educación propia, que funcionan en los resguardos e instituciones educativas, y la socialización a la comunidad étnica del Departamento de Caldas en los modelos flexibles.

Es importante resaltar que, la población caldense está conformada en una alta proporción por población indígena y afro, correspondiéndole a los resguardos indígenas un área de 5.353,5 equivalente al 0,7% del territorio del Departamento, ubicados en los Municipios de Riosucio, Supía, Marmato, Filadelfia, Neira, Palestina, Anserma, Belalcázar, Risaralda, San José y Viterbo.

Con respecto al comportamiento de la población estudiantil se puede mencionar que, de acuerdo a la matrícula registrada en el último Corte del SIMAT (Sistema Integrado de Matricula) en octubre de 2019, se registran 8.552 estudiantes Indígenas.

Tabla 1. Matrícula Grupos Étnicos.

| Grupos étnicos | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Indígenas | 9.239 | 9.716 | 9.754 | 9.758 | 9.895 | 9.544 | 9.328 | 9.242 | 8.549 | 8552 |
| Afrocolombianos | 1.639 | 1.834 | 2.305 | 2.311 | 2.052 | 1.930 | 1.686 | 1.490 | 2.078 | 2019 |
| ROM | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otras Etnias | 45 | 111 | 170 | 206 | 202 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total, Grupos Étnicos | 10.923 | 11.661 | 12.229 | 12.275 | 12.149 | 11.474 | 11.014 | 10.732 | 10.627 | 10571 |

Fuente: Elaboración propia con información correspondiente al SIMAT (P.10)

De acuerdo con lo anterior, surge la necesidad de apoyar y fortalecer los procesos etnoeducativos en el departamento, permitiendo atender la población estudiantil indígena, con una educación de calidad, pertinente e incluyente, iniciando con el fortalecimiento de su lengua materna, teniendo en cuenta que el riesgo de su pérdida es latente, aunado al fenómeno de desplazamiento que conlleva al olvido de las tradiciones, expresiones culturales y la cosmovisión indígena. Es aquí, donde se hace necesaria la articulación de las Secretarías de Educación con diferentes entidades e instituciones como Universidades, para que a partir de su acompañamiento se fortalezca la conservación y el rescate de las manifestaciones autóctonas, en una apuesta por la protección del patrimonio inmaterial del Departamento.

En este punto se debe mencionar que el pueblo Embera de Caldas, está conformado por seis resguardos indígenas, seis parcialidades y seis asentamientos; estas comunidades se ubican en los municipios de Riosucio, Supía, Marmato, Filadelfia, Neira, Palestina, Anserma, Belalcázar, Risaralda, San José y Viterbo, pueblos caracterizados por su riqueza cultural, el trabajo agrícola, la artesanía, la medicina tradicional y la conservación de su lengua materna en el caso de los cabildos indígenas hablantes. Así mismo, las comunidades indígenas del Departamento de Caldas gozan de plena autonomía a través de su jurisdicción propia dentro del ámbito tradicional y territorial, por ende, tienen derecho a participar en la toma de decisiones y en la administración de su propia educación, considerando entonces que las Instituciones Educativas se encuentran dentro de territorios indígenas reconocidos por el Ministerio del Interior, las decisiones tomadas por el ente administrativo deben ser concertadas.

Con respecto al tema educativo en los cabildos indígenas, se han venido desarrollando acciones con diferentes actores del proceso para asumir el sistema de educación indígena propio al interior de los territorios, con docentes, directivos, estudiantes, autoridades indígenas, líderes y comunidades. Algunos de estos procesos han sido resultado de luchas y mingas, tal es el caso de la “Mesa Permanente” de Concertación en Educación Indígena.

En el año 2011, se avanzó en el proyecto denominado “Diseño Participativo del Modelo Pedagógico para el Pueblo Embera de Caldas”, este proceso documentó y concretó el tejido pedagógico, las prácticas pedagógicas y el proceso de enseñanza aprendizaje, identificando desde la cosmovisión y cosmogonía propia que se generan en el territorio, donde no solo la escuela asume esta responsabilidad, sino que se integra la familia y la comunidad, haciendo de la educación un proceso participativo. La construcción del modelo pedagógico, permitió trascender las teorías y corrientes pedagógicas que han acuñado los modelos pedagógicos convencionales, retomando el pensamiento de los mayores, cuyos aportes permitieron identificar planteamientos filosóficos que sustentan y les dan vida a los procesos educativos, así mismo, evidencia las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en las instituciones educativas.

En el periodo 2012 - 2013, se adelantó el proceso de consolidación del sistema educativo propio, a través del proyecto “Ajuste al Modelo Etnoeducativo del Pueblo Embera de Caldas”, se profundizó en las concepciones y enfoques curriculares, se definieron las rutas para la revisión y ajuste de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), a través de mecanismos de

evaluación de los procesos pedagógicos, se analizaron la aplicación de los planteamientos del modelo a las prácticas de enseñanza de los etnoeducadores en las instituciones focalizadas y las estrategias a ser asumidas por ellos para la conservación de la lengua nativa Embera Bedea con respecto a la población hablante y la no hablante, concretando el planteamiento curricular y resultando un currículo integrador por competencias y por ciclos educativos, así mismo, abordando el proceso educativo como un tejido, donde se entrelazan los saberes y conocimientos de la cultura propia y la universal que requiere de su implementación, acompañamiento, seguimiento, control y evaluación permanente en las instituciones que fueron caracterizadas como Centros Pilotos de Educación Propia – CEPEP.

La fase de Implementación del Modelo Etnoeducativo del pueblo Embera de Caldas, liderada entre el 2015 y 2019, representa la materialización del proceso de educación propio, esto ha permitido fortalecer los Proyectos Educativos Comunitarios desde el tejido pedagógico y los Proyectos Educativos Institucionales, a través de la participación y la convalidación comunitaria. Con el afán de contribuir en lo anterior, el Departamento de Caldas adelanta acciones para preservar la riqueza cultural de los cabildos indígenas, para ello, se han realizado diferentes convenios y contratos interadministrativos, direccionados a la publicación de material pedagógico, asistencia técnica, capacitación en su lengua nativa, e incluso se han otorgado becas de maestrías donde han participado algunos etnoeducadores, todo con el fin de garantizar el derecho a la educación de los indígenas, fomentando y fortaleciendo la diversidad étnica y cultural para su pervivencia.

Es nuestro interés enfocar esta obra de conocimiento hacia los saberes y las prácticas de aula de los etnoeducadores en el Departamento, se pretende realizar un proceso de investigación en los seis resguardos indígenas de Caldas, y observar cómo el etnoeducador ha podido articular el plan de vida, sus usos, costumbres, su lengua, con los lineamientos y referentes emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, pues en ocasiones, pareciera encontrarse en dichas aulas etnoeducadores que se conciben como un “cuidador de niños”, más no como una persona que promueve el conocimiento o que invita al pensamiento crítico y da respuesta al propósito de conservar y promover su cultura.

Es posible que dicha problemática radique en el sistema de selección de los etnoeducadores, cuya selección debe realizarse de acuerdo a lo que indica el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, es decir, en concertación y con el aval de las autoridades indígenas, preferiblemente que sean miembros de la comunidad y radicados en ella, también deben evidenciar la formación etnoeducativa y conocer algunos elementos de la etnia, la lengua materna y el español. Sin embargo, se seleccionan etnoeducadores que escasamente han obtenido un título de bachiller, motivo por el cual no son lo suficientemente competentes para desempeñar labores de formación.

Cuando inició la implementación del modelo propio del pueblo Embera en el Departamento de Caldas, se contó con la participación de toda la comunidad teniendo en cuenta los órganos políticos, administrativos, sociales, culturales; la intención mayor era la de posicionar los saberes y los conocimientos ancestrales como aporte a la consolidación de una educación de calidad, pertinente, que contribuyera al fortalecimiento de la identidad cultural, se crearon entonces diversos espacios de

comunicación con los docentes, directivos docentes, Secretarías de Educación Municipales y Departamental para plantear alternativas encaminadas a fortalecer el proceso educativo en las instituciones educativas con población indígena, sin desconocer los elementos propios de su cultura, de su filosofía, de su política, de su comunidad, y con una finalidad muy relevante, por considerarse, la manera de contrarrestar las amenazas de desaparición de la etnia indígena permitiendo así generaciones presentes y futuras, con mejores escenarios de participación.

La mayor representación de esta etnia se encuentra en el Municipio de Riosucio, allí se ha elaborado en el marco de la política educativa unos planteamientos a partir de los planes de vida, los cuales se aterrizan en los proyectos educativos comunitarios cumpliendo con el decreto 804 de 1995. Se pretende que el proceso enseñanza aprendizaje sea llevado a cabo respondiendo a los valores comunitarios como la solidaridad, el sentido del servicio, la realización de esfuerzos compartidos, el reconocimiento del territorio, la identificación y priorización de las necesidades, todo esto alrededor de un espacio de planeación y acción comunitario.

Todo lo mencionado, hace relación a lo consignado en el modelo pedagógico del pueblo Embera de Caldas, con respecto a las instituciones que atienden población indígena, algunas están organizadas y le dan sentido a la comunidad, esta goza de participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además se lleva a cabo a través de una interacción continua y permanente; sin embargo, algunas instituciones pertenecientes al pilotaje en la implementación de modelo educativo propio, no realizan los procesos, solo se dedican a seguir la normatividad orientada por el Ministerio de Educación Nacional y aun estando ubicadas en resguardos indígenas, hacen caso

omiso a estas políticas educativas, es usual identificar docentes nombrados como educadores que no tienen vocación por lo que hacen y ejercen esta labor por tener una rentabilidad económica, más no por un compromiso con la educación de los niños como derecho fundamental.

Por esta razón, nuestro proyecto de investigación tiene un propósito muy importante y es poder identificar cómo se están dinamizando en las aulas de los etnoeducadores, las políticas creadas para este grupo poblacional, y así poder conocer sus prácticas, sus saberes, sus avances, pero también las dificultades y los obstáculos presentes; para tal fin. El ejercicio investigativo estará basado en 11 aspectos que abarcan la política educativa en el Departamento de Caldas, la cual fue definida por las autoridades indígenas en el Modelo Pedagógico del Pueblo Embera (2015, p.21):

1. La educación como un derecho y no como un servicio.
2. Un aprendizaje enseñanza con contenido y contexto.
3. La afirmación de los valores autóctonos del pueblo indígena para su trascendencia en el futuro.
4. El desarrollo de las capacidades y la creación del conocimiento a través del saber ancestral, los usos y costumbres del pueblo indígena.
5. El derecho a la educación basado en la normatividad general y en especial basado en los principios de equidad, accesibilidad y permanencia.
6. El fortalecimiento de la identidad y el arraigo cultural del pueblo indígena
7. La formación integral del pueblo indígena en valores que estimulen la convivencia, la paz, el derecho, el respeto de los derechos humanos, el ejercicio de la democracia, la práctica del trabajo colectivo.

8. La implementación y aplicación de mecanismos de acompañamiento, seguimiento, control y evaluación.
9. El desarrollo de la filosofía, el pensamiento que guía el plan de vida del pueblo indígena
10. El ejercicio de la autonomía para el fortalecimiento de la educación propia.
11. La coordinación interinstitucional para concertar los planes, programas y proyectos que se ejecuta con las comunidades indígenas.

1.2. Antecedentes

De acuerdo con Blanco (2008) “la educación es un bien público y un derecho humano del que nadie puede quedar excluido porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como sociedades” (p.21).

Además, es la que genera el verdadero desarrollo y crecimiento de las naciones, es una fórmula efectiva para la disminución de la pobreza y marginación en el mundo.

En 1991 la Constitución Política, reconoce la diversidad étnica del país y en ella, plasma los derechos que tienen las comunidades indígenas a una nacionalidad, pero también los derechos culturales, lingüísticos y educativos (artículos 10, 7 y 68). De ahí la importancia del concepto de etnoeducación, según Garcés Aragón (Citado en Ceballos, et.al., 2013):

La etnoeducación es el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo de las comunidades, con fundamento en su cultura, reconociendo

a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio, en interacción con otras culturas (p.2).

Desde un punto de vista comunitario, la etnoeducación se convierte en lo propio de cada comunidad indígena, ellos tienen su modelo educativo, el cual enriquecen desde sus tradiciones; cada pequeña comunidad indígena potencia su cultura desde sus orígenes; las instituciones gubernamentales están prestas a apoyar este tipo de comunidades ya que son ellas las encargadas de pervivir en el tiempo y promocionar su cultura.

Sin embargo, en Colombia se puede decir que esto ha generado dificultades para los gobiernos, ya que se deben diseñar currículos propios y acordes a la cultura, costumbres y arraigos que tengan cada grupo o etnia; de igual manera, no ha llegado a todas las etnias al mismo tiempo y con la capacitación suficiente para abordar un propio currículo, dentro de su contexto y que se vea enriquecida por la cultura de la etnia específica.

En tal sentido, las personas que capacitan deben ser conocedores de las culturas de cada etnia, para que el modelo que se construya sea propio y arraigado a las costumbres propias de su cultura. Por tanto, se considera importante ir más allá de leyes, currículos y capacitación docente, para llegar a un trabajo intercultural entre regiones y grupos étnicos, dando así nuevas miradas a la formación de los jóvenes y mayores con posibilidades de formación educativa y laboral, sin perder de vista sus raíces culturales.

De igual modo, para que la educación propia tenga sentido en los pueblos indígenas y sea eficaz, debe ser en su lengua materna y se requieren materiales escritos, etnoeducadores, cosmovisiones, legislación, proyectos educativos comunitarios, en términos generales, la posibilidad de un modelo educativo propio y contextualizado a la cultura de cada pueblo y para lograrlo el Estado tiene programas de apoyo a los diferentes grupos étnicos que existen en el país, está amparado por leyes, y todo esto tiene por objeto, incentivar las culturas étnicas en los diferentes territorios del país para que permanezcan y dinamicen procesos de tradición y cultura.

Además, una verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona (Blanco, Citado en Ceballos, et.al., 2013). La inclusión social debe ser definida por todos los miembros de una comunidad, además de escuchar sus opiniones, tenerlos en cuenta en las decisiones que tendrán implicaciones en sus comunidades. Cuando cada persona de un entorno se es tenida en cuenta, se siente comprometida tanto con su comunidad, como con su región y su país y busca tener acciones de liderazgo dentro de estos grupos; es por ello que hay que acudir a los líderes para sacar adelante nuevas ideas y en especial fortalecer los modelos propios que poseen a nivel educativo.

Un ejemplo de lo anterior, lo podemos observar en la comunidad Embera Chami, es una comunidad que tiene gran presencia en el Departamento de Caldas y a pesar de ello, han ido desapareciendo sus costumbres como el aprendizaje de la lengua materna, debido a que los sabedores no se están tomando el tiempo de impartir ese saber que tienen, a las nuevas generaciones, y estos niños y jóvenes van creciendo y

olvidando algo tan importante de sus raíces; esto se ve reflejado en el sentido de pertenencia y en la riqueza cultural del país.

El análisis de las sistematizaciones de experiencias y miradas pedagógicas desde diferentes trabajos de grado, han mostrado mayor comprensión de los procesos comunicativos y socioculturales de esta comunidad.

El pueblo Nasa Yuwe ha sido defensor de sus costumbres, su territorio y valores culturales, a pesar de ello las nuevas generaciones han ido perdiendo la tradición oral, debido a que los adultos mayores en algunas ocasiones no generan espacios para el legado y pervivencia de su lengua, también se hace evidente la influencia que están ejerciendo las prácticas occidentales, viéndose en riesgo el legado ancestral. (Correa Nache, Cruz Cerón y Fernández Girón, 2020). De acuerdo a lo anteriormente planteado, se valora el juego (de lo simple a lo complejo), como estrategia para que los niños inicien el aprendizaje de la lengua materna y en su resguardo mejoren los procesos de comunicación e interacción entre autoridades indígenas, mayores, sabedores e infantes. Es importante despertar su sentido de pertenencia y la necesidad de aprender su lengua materna a través de la lúdica, como tradición y conservación de su cultura.

Desde el gobierno nacional, el mayor aporte ha sido el nombramiento de maestros indígenas bilingües y el reconocimiento a la pluralidad cultural y lingüística del país y, en este contexto, se sitúan estudios comentados y complementados (Castillo y Caicedo, 2008) en los cuales se plantea una relación directa normatividad-practicidad y se muestra a la etnoeducación fuertemente asociada a la experiencia de “profesionalización” de maestros indígenas (décadas de los 80) y quienes serían los

que dejarían huella y marcarían la construcción de currículos universitarios, los cuales estarían fundamentados en conceptos propios y organizados según las necesidades de la etnia, además sería una etnoeducación con base en su cultura y de allí se complementarían con su estructura sociopolítica, económica, y pedagógica que esté acorde al territorio.

Una práctica que podemos ver a nivel mundial, es el caso de México, la educación que se ofrece por parte del estado está regida por las cúpulas del poder y lejos de acortar las brechas de la desigualdad. Las clases menos favorecidas han sido discriminadas para acceder a los sistemas educativos. Las zonas rurales están olvidadas con un gran número de analfabetismo, y los docentes no poseen recursos acordes a sus necesidades. Algunos estados han optado por tener su propio sistema educativo, para ofrecer mejores opciones.

Desde una perspectiva internacional, podemos consultar la tesis doctoral de Gavarrete (2012) donde propone un modelo de formación de docentes en etnomatemática y que sean ellos los que, en las comunidades indígenas costarricenses, preparen y favorezcan estos grupos en la adquisición de estos conocimientos, para que sean aplicados en sus territorios y le sirvan como apoyo en su estructura organizativa.

Además, el autor habla sobre lo significativo del contexto y la importancia de tener en cuenta la inclusión social en todos los grupos para replantear la matemáticas como parte de su vida, su cultura y su legado, haciendo que las acciones se puedan implementar en las clases de estos docentes etnomatemáticos, para que tengan sentido en su vida diaria, en la siembra y la cosecha, en el hecho de solucionar los

problemas que se les puedan presentar al recoger, vender y dejar para su propio consumo y los productos que cultivan, también la necesidad de ponerle lógica y análisis al trueque, que por años ha sido la única manera de comercio entre muchas etnias. Todas estas acciones son aplicables dentro el programa de etnomatemáticas que busca forjar en los indígenas su propia organización económica desde el cultivo de sus productos y que le enseñe a su descendencia con propiedad y conocimiento como hacerlo para que brinden bienestar a su familia y comunidad.

A nivel nacional, podemos encontrar el trabajo de García Araque (2016) que se titula “Afrocolombianidad en la cátedra de etnoeducación. Una guía para su orientación en el aula”, ésta devela elementos de investigación con la participación de estudiantes que pertenecen al Centro Educativo Rural El Espinal, sede Rio Chico del Municipio de San Pedro de Los Milagros. Este trabajo expone nuevas estrategias que llevan a su aplicabilidad en otros centros educativos para ajustarla a su entorno y dar inicio a la práctica de las mismas. Además, presenta una metodología cualitativa, en donde se utilizó la entrevista a docentes para recoger información sobre la catedra de afrocolombianidad, de allí recogen experiencias de las acciones que se han llevado a cabo en esta práctica educativa; al recopilar estos datos se planean nuevas estrategias para fortalecer elementos que enriquezcan la catedra. Estos hallazgos se darán a conocer a los docentes para que sean ellos en su quehacer pedagógico, los que puedan fomentar con propiedad, el arraigo a la cultura afro.

Otro trabajo para resaltar a nivel nacional, es el realizado por Rodríguez Olaya (2017) titulado “Navegando hacia etnodidácticas. Estado del arte de la etnoeducación en el Departamento del Chocó” que tiene como propósito definir la etnodidáctica a

través de teorías, conceptos e investigaciones sobre etnoeducación Este trabajo se basó en una metodología cualitativa, centrada en un enfoque hermenéutico interpretativo textual, con una metodología RAD (revisión y análisis documental) cuya finalidad es la asimilación de manifestaciones sociales, donde requiere documentación que muestre la autodidáctica como elemento esencial en la educación.

Por otro lado, a nivel regional encontramos el trabajo de Perea Mercado y Pizarro Palacios (2019) los cuales pretenden reflexionar sobre un contexto y la manera como éste puede ser atravesado por la educación, demostrará, sin lugar a dudas, que aunque cada comunidad tiene unas particularidades propias como resultado de la interacción del hombre y la naturaleza; existen comunidades cuyo devenir histórico demanda de una reflexión mucho más profunda y discriminada, dado a que sus configuraciones emergen entre un entramado de accidentes históricos que dan lugar a una epistemología y a una maya semántica copiosa y compleja. (p. 13)

De igual manera, Perea Mercado y Pizarro Palacios (2019) proponen metodológicamente un trabajo de arista ampliamente histórica, se fundamenta el análisis de tesis e investigaciones de maestrantes de la región pacífica colombiana, de mayoría poblacional afrodescendiente y, por lo tanto, ávida de representaciones intelectuales que desglosen las complejidades de su tejido social. (p. 102)

Finalmente podemos decir que la comunicación intra e intercultural, es un fenómeno socioeducativo que se expresa culturalmente (gastronomía, música, vestuario, etc.); a través de ella se busca responder el nivel de relación educativa y social de las preguntas (qué, cuándo, cómo, dónde y por qué). La comunicación intra e intercultural pretende trazar el proceso de construcción del otro en personas que no

comparten los mismos referentes culturales. Es allí donde encontramos la importancia de respetar el aprendizaje autónomo de las comunidades indígenas, aprovechando al máximo las realidades de su contexto y las vivencias en el aula; el desconocer esas realidades, lleva a continuar con un sistema educativo nacional que no responde a los intereses y necesidades de esas comunidades indígenas, no obstante, es válido brindarles diferentes estrategias y métodos de aprendizaje para que, con su autonomía, la incorporen en el aula.

1.3. Pregunta Problémica

¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General:

Comprender los imaginarios sociales sobre las prácticas pedagógicas desde los testimonios de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas

1.4.2. Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores a través de su testimonio.
- Identificar los imaginarios sociales de los etnoeducadores sobre sus prácticas pedagógicas.
- Diseñar estrategias para fortalecer las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Etnoeducación

2.1.1. Evolución de la etnoeducación en Colombia:

Antes de entrar en materia respecto a la etnoeducación, es preciso reconocer, que Colombia es un país compuesto por diversos grupos étnicos, que más que agrupaciones, representan cosmovisiones que han permitido construir la interculturalidad de nuestro país. Es así como lo expresa Artunduaga (1997) “Los grupos étnicos indígenas, negros y raizales, poseen valores cuya importancia trasciende los estrechos límites de una región o grupo tribal, y tienen un significado profundo para la humanidad” (p. 37).

Además, es necesario remitirnos a la implicación que tiene la educación intercultural, y es que precisamente “La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural” (Artunduaga, 1997, p. 38). Lo anterior, se puede reconocer desde una visión de proceso o principio de la etnoeducación, con elementos como el respeto y el diálogo cultural, sin olvidar, el enriquecimiento mutuo.

Sin embargo, existen posturas que hablan de una transformación de la interculturalidad a la etnoeducación, o mejor entendida, como una posibilidad dialógica de las etnias con la cultura dominante. Al mismo tiempo, la interculturalidad también se entiende “principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde

la lengua indígena hacia la lengua (nacional) (...) lo intercultural es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa” (Walsh, 2010, p. 81-82). Lo anterior, presenta una tensión para las comunidades indígenas, dado que, en doble sentido, presenta el reconocimiento, pero también la regulación.

No obstante, en Colombia, se reconoce un modelo de etnoeducación que privilegia el diálogo cultural, se entiende como “educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, lengua, tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Walsh, 2010, p. 82). Por consiguiente, podría expresarse que soluciona la dificultad que presenta la interculturalidad con respecto a la unidireccionalidad, para volverse, bidireccional, reconociendo a la primera, como una emergencia por la coexistencia, inclusión y gestión de la diversidad.

Todo lo anterior, responde a la importancia de la etnoeducación, pero entonces: ¿Cuáles son los recorridos que tiene en Colombia para reconocerse dicho diálogo entre una cosmovisión particular sobre una universal? Ver ilustración 1.

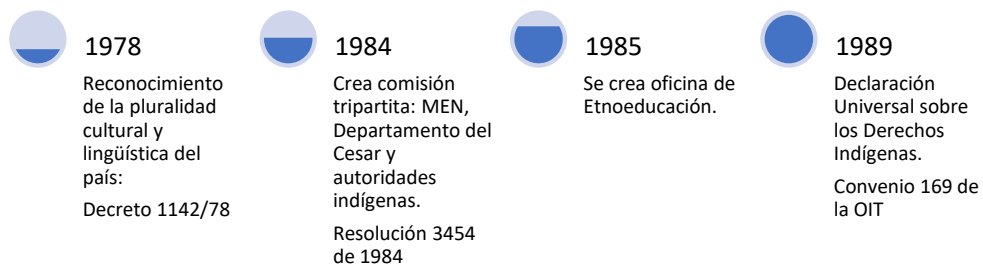


Ilustración 1. Primer ciclo de evolución de la etnoeducación.
Fuente: elaboración propia basada en Enciso (2004)

Es precisamente en los años 70, donde la nación empieza a preocuparse por la realidad cultural de los diferentes grupos étnicos, y se refleja en la institucionalización de políticas educativas (Restrepo & Rojas, 2012), tales como, el decreto 088 de 1976 y 1142 de 1978, los cuales tienen el propósito de regular la educación en las comunidades indígenas, de ahí surge el nombramiento de los primeros docentes indígenas bilingües en las escuelas de diferentes comunidades. (Enciso, 2004).

Adicionalmente, se crea la oficina de etnoeducación, encargada de la aplicación de una educación propia en dichas comunidades. Por tanto, se reconocen los primeros avances en la materia, sin embargo, todos los esfuerzos aún son incipientes.

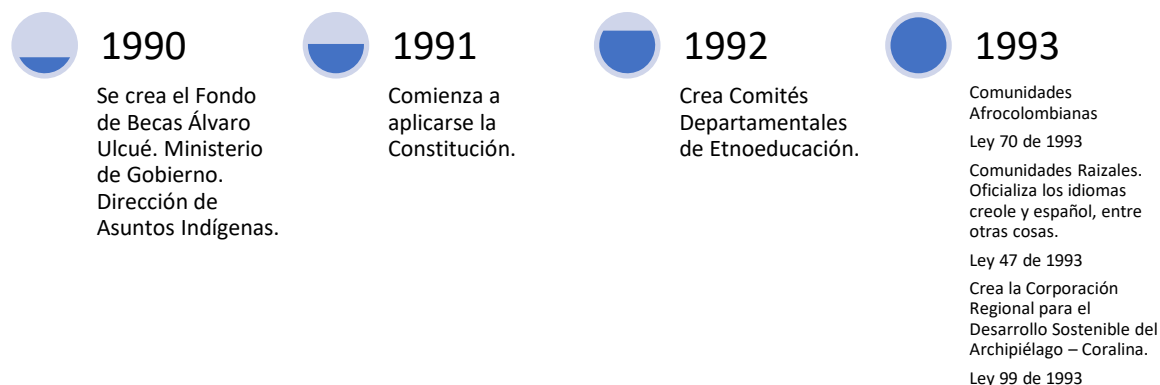


Ilustración 2. Segundo ciclo de evolución de la etnoeducación.

Fuente: elaboración propia basada en Enciso (2004)

Posteriormente, en 1991 se comienza la real institucionalización de la lucha por la diversidad cultural con la ley 70 conocida como la ley de negritudes, lo cual, acoge también la cultura propia de las comunidades negras, dando fuerza entonces a la evolución del concepto hacia una marcada orientación de identidad. La misma, supone entonces un reto: que la etnoeducación de estas comunidades incorpore su historia, formas productivas, su vida social y cultural, lo cual implica la evolución de los

programas curriculares en vías a reconocer asuntos como patrimonio económico, natural, cultural, social, los valores artísticos, los medios de expresión, las creencias religiosas. No obstante, existen grandes limitaciones para su aplicación en pleno, así como lo expresan Restrepo y Rojas (2012):

La legislación parece contener las posibilidades para una transformación radical del Sistema Educativo Nacional, tanto en cuanto a la posibilidad de las poblaciones negras de diseñar e implementar proyectos educativos regidos desde concepciones pedagógicas elegidas por ellos, como en cuanto a la transformación de prácticas que producen el racismo y otras formas de discriminación en las instituciones educativas, ya sea por acción o por omisión. Sin embargo, y a pesar del respaldo jurídico existente, los proyectos educativos en marcha deben enfrentar cotidianamente las exigencias que supone innovar (p.160).

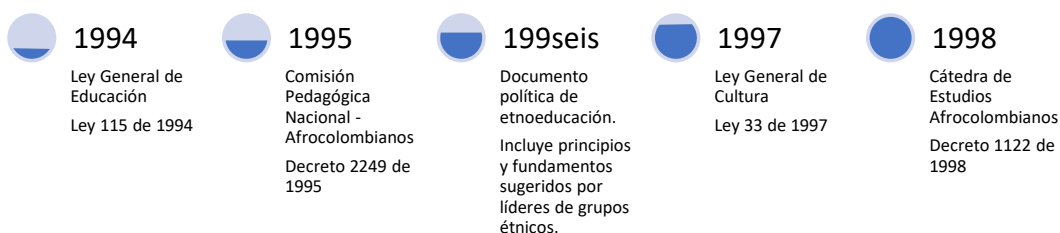


Ilustración 3. Tercer ciclo de evolución de la etnoeducación.

Fuente: elaboración propia basada en Enciso (2004)

De ahí que, desde 1994 a 1998, continúan los avances significativos en materia etnoeducativa, materializados con la ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 804, que continúan con la apuesta por reconocer el valor de la educación propia. En este último, se pueden resaltar elementos como los principios básicos de la etnoeducación que dan cuenta de la unificación de criterios, además, orientan en la formulación de currículos etnoeducativos, por último, presenta criterios para la formación y selección de docentes etnoeducadores. También, es importante resaltar dos logros significativos con la aparición de la comisión pedagógica consultiva de comunidades negras y la cátedra de estudios afrocolombianos, reglamentadas por el decreto 2249 y decreto 1112 respectivamente, esta última, reviste gran importancia dado que según Rojas (2008):

Nos invita a transformar esta manera de entender los derechos educativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendientes tanto grupo étnico. Como veremos más adelante, la Cátedra busca transformar las formas de entender la educación y la diferencia cultural para todos los colombianos. En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la educación, en particular, tienen la posibilidad de ser agentes determinantes en la reafirmación o transformación de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano. (p. 27)



Ilustración 4. Evolución de la etnoeducación: otra visión posible.

Fuente: elaboración propia basada en Hernández (2015)

Desde otro punto de vista, se reconocen tres momentos que han marcado la evolución de la etnoeducación, el primero, se rodea de un ambiente de crisis en cuanto a lo social, lo económico y lo educativo, presentando una coyuntura propicia para luchar por la identidad de las comunidades que conforman la sociedad colombiana, además, resurgen movimientos sociales afros que buscan luchar por la reivindicación de sus derechos.

El segundo momento, se establece llegada la ley 70 de 1993, la cual reconoce legalmente a las comunidades afros, y un sin número de derechos, además de consolidar a las escuelas ednoeducativas, también, presenta hechos notables como la cátedra de estudios afrocolombianos y así mismo, empieza a incluirse en la planta de personal docentes considerados etnoeducadores.

El tercer momento, responde a un ejercicio de niveles de formación donde se apuesta hacia la técnica, la tecnología y la educación superior de la etnoeducación. Para este caso, se resaltan iniciativas como la del Instituto Manuel Zapata Olivilla, la Asociación Junpro en Guapi con el auspicio de USAID, la Universidad del Pacífico y la

Universidad Tecnológica del Chocó. Todo lo anterior, permite consolidar la etnoeducación dentro del ámbito formal, además, fortalecer la construcción cultural y científica de las comunidades étnicas.

Por tanto, se permite precisar una consolidación a nivel constitucional de la etnoeducación, siendo necesario aterrizar la mirada al ejercicio de campo. Es decir, observar el escenario real de la escuela donde su práctica pedagógica puede no responder a la misma consolidación legal, posiblemente, por paradigmas establecidos dentro de las comunidades educativas.

2.1.2. Comprensión profunda de la etnoeducación:

En el presente aparte se pretende hacer una discusión profunda sobre las comprensiones de la etnoeducación, siguiendo los planteamientos de la interculturalidad. En particular, se exploran tres perspectivas, propuestas por Walsh (2010):

La primera perspectiva, conocida como *relacional*, es comprendida como la interacción de varias culturas, en un sentido de relación entre personas, prácticas, saberes y tradiciones, ejemplo de ello es, “La sociedad blanco-mestiza criolla, se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña” (Walsh, 2010, p. 77). No obstante, la perspectiva anterior, reconoce una relación de carácter individual y que podríamos denominar superficial, por lo cual, carece de observar la estructura social, política y epistémica, siendo entonces, una relación de superior o inferior en sentido de la relación. Por tanto, para responder a la pregunta de esta

investigación, la perspectiva relacional podría quedar corta al dar cuenta de los sentidos en términos de significación de los etnoeducadores a las prácticas pedagógicas etnoculturales, sin embargo, es necesario el reconocimiento individual que se presenta en las relaciones entre culturas.

Por otra parte, la segunda perspectiva denominada *funcional*, puede ser comprendida en términos de convivencia, respeto y tolerancia a la diferencia, donde, el valor fundamental está en el reconocimiento de las culturas diferentes a lo socialmente establecido. Pero, la misma no reconoce las asimetrías y desigualdades que pueden presentarse, dado que, prevalece siempre la cultura dominante, en otros términos, “el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación ... sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social” (Walsh, 2010, p. 78). Por tanto, esta perspectiva podría ser más cercana al orden actual del problema de estudio de la presente investigación, dado que, se comprende un currículo diferencial para algunas culturas diferentes a la mayoritaria, respondiendo a un precepto de producción y administración de la diferencia dentro de un orden privilegiado.

Por último, la tercera perspectiva denominada *interculturalidad crítica*, contraria a la anteriormente expuesta, se constituye dentro de la matriz de poder colonial dominante, es decir, su construcción se desarrolla desde las comunidades mismas, desde el sujeto que demanda su reconocimiento dentro de la estructura dominante. Por lo cual, “requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 78). En contraste con lo anterior, esta se

inscribe como una construcción desde el respeto, la legitimidad, la simetría, la igualdad y la equidad; es así que debe ser constante. Se requiere entonces “re - conceptualizar y re - fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, p. 79).

En conclusión, se puede comprender que al hablar de interculturalidad desde la primera perspectiva, está establecido desde el simple hecho de reconocer que existen distintas culturas en interacción en un territorio, por su parte la segunda, hace intento por incluirlas dentro de lo que podemos denominar “colonialidad” o sociedad dominante, pero la tercera, es una construcción desde las mismas comunidades que inscriben una transformación profunda en la estructura, valores y creencias de la sociedad misma. Siendo esta última, un “designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2010, p. 79).

Al mismo tiempo, es pertinente abordar el concepto específico de etnoeducación, para lo cual, es necesario explorar diferentes definiciones, las cuales podemos observar a continuación:

2.1.3. Contraste conceptual de la etno-educación:

Mosquera (1986) indica que:

[...] la educación en las comunidades no ha correspondido a la exigencia de luchar contra el atraso histórico ni estimula el progreso económico, social, cultural y político partiendo de las propia potencialidades y capacidades comunitarias. Es un modelo al margen de la realidad, que impone pautas de comportamiento y valores culturales y sociales considerados 'civilizados'. La educación religiosa ha ignorado y desconocido la identidad étnica, la historia, la cultura y el aporte histórico de la comunidad negra colombiana al desarrollo de la economía, la cultura y la identidad nacional colombiana; nos ha inducido a avergonzarnos de 'lo negro' [...] (p.53)

De acuerdo con anterior, se puede mencionar que Colombia no ha sido ajeno a asuntos de discriminación y desigualdad, tristemente se ha llamado de manera despectiva "negros o indios" a aquellas personas u organizaciones comunitarias que se unen con el propósito de velar por la conservación de su cultura, usos y costumbres.

Delgado (2004) por otra parte indica que:

La etnoeducación pretende establecer una verdadera simbiosis entre cultura y educación en concordancia al carácter pluricultural y pluriétnico de la sociedad. La articulación entre la particularidad y la generalidad, logran que la cultura mayor o hegemónica no avasalle a las culturas oprimidas marginales a través de la educación, que mataría su identidad; porque es desde lo propio, lo cercano, lo

local, donde ella comienza a construirse. Es importante tener en cuenta las raíces propias que tenga cada cultura y partir desde allí, desde lo suyo para construir lo pluriétnico, y que desde ese saber que cada uno de ellos tiene puedan cultivar la identidad de su saber ancestral, su cultura y que puedan trascender de generación en generación no solo en su territorio si no a nivel global. (p.23)

A su vez, Robinson (2007) propone la etnoeducación desde una mirada de la educación propia que fortalezca la identidad-cultural y el sentido de pertenencia a sus comunidades y al mismo tiempo la promoción de la interculturalidad orientado al reconocimiento, conocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la nación y su inclusión en todo el sistema educativo.

El anterior concepto de la mano de la experiencia que se ha tenido en algunas instituciones educativas del Departamento de Caldas, tiene un propósito muy interesante, sin embargo, es un tanto complejo, ya que en algunos territorios como Cañamomo y Lomaprieta y el Consejo Comunitario Guamal, no se han podido llegar a acuerdos entre afros e indígenas, con la intención de brindar en el territorio una educación con enfoque intercultural tal cual como lo promueve el Ministerio de Educación Nacional, lamentablemente se hace evidente entre algunos líderes sociales una lucha de poder y egocentrismo, que ponen en riesgo constante la preservación de las prácticas culturales, provocando el marginamiento, la invisibilización, incluso genocidio étnico y cultural.

Por otro lado, la etnoeducación afrocolombiana está dirigida a las comunidades negras para proporcionarles educación, teniendo en cuenta el contexto o medio ambiente, las prácticas productivas, el aspecto lingüístico o formas de comunicación, de tal modo que los planes educativos consulten las manifestaciones culturales de la respectiva comunidad (Rovira de Córdoba y Córdoba, 2000). Esta es entendida como un proyecto de vida permanente, debe ser el reconocimiento a los derechos, a la educación integral que enaltezca su identidad y etnicidad, que los induzca al conocimiento y transformación de la realidad comunitaria regional, nacional e internacional; que los habilite a conocer, valorar, aprovechar y potencializar sus recursos naturales dentro de la visión etnodesarrollista de 'sostenibilidad' (Perea, 2003).

El concepto de etnoeducación que se ha filtrado entre líneas del lenguaje institucional, revela la presencia de un pensamiento que busca la reafirmación de lo afro hacia dentro, en un intento por perfilar una propuesta educativa anclada en los intereses colectivos y no tanto en el interés ciudadano. Esta posibilidad de construir educación desde las raíces, en franca relación con los elementos de la identidad y fundamentalmente con el proyecto político organizativo, es lo que llamamos etnoeducación en una perspectiva endógena. (García 2009).

En la actualidad el país está en deuda con las comunidades étnicas, hace falta reconocimiento de lo propio para empezar a direccionar procesos de construcción colectiva, donde se proporcione educación pertinente y de calidad sin importar los estratos sociales, los territorios y lo más importante sin tomar decisiones que parezcan

de carácter impositivo donde los que conocen y viven las realidades son quienes deben adaptarse a los cambios tal vez un tanto descontextualizados.

2.1.4. La práctica pedagógica y la etnoeducación:

Antes de hablar de la relación de las prácticas pedagógicas y la etnoeducación, es pertinente conceptualizar alrededor de este primer elemento, y ya posteriormente, reconocer el papel del mismo cuando hablamos de etnoeducación.

Por lo cual, hablar de práctica pedagógica, es hablar de un sinnúmero de conceptualizaciones, pero, se pueden identificar enfoques epistemológicos, pedagógicos y desde el maestro. Desde el punto de vista epistemológico, es la práctica de un saber (Zuluaga, 1999; Zapata, 2003); por su parte, desde asuntos pedagógicos se puede comprender como la reflexión del maestro sobre su práctica (Bernstein & Díaz, 1985); finalmente desde la visión del maestro, se entiende que dependiendo el rol que asuma del mismo modo se ve representado su práctica (Zeichner, 1983; Montero, 1987; Zabalza, 1988).

Es así que, algunas concepciones son: “La práctica de la escuela se relaciona con la producción de individuos equipados con un sistema de patrones inconscientes que constituyen su cultura” (Bourdieu, 1967 citado por Bernstein & Díaz, 1985, p. 35). En lo anterior se resalta un carácter productivo de la práctica, pero también se puede entender como:

La práctica pedagógica puede entenderse como la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el discurso pedagógico, la práctica instruccional

relacionada con la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse y la práctica regulativa incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. (Bernstein & Díaz, 1985, p. 35)

En el anterior concepto, se evidencia la interacción con el discurso que se puede develar en el aula, y las prácticas regulativas de lo que se debe aprender y la jerarquización del conocimiento, además se reconoce como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, 1999, p. 21)

Lo anteriormente expuesto, reconoce que la práctica no es un asunto tan regulativo sino más bien un constructo social, y que la misma depende de la interacción humana entre todos los agentes de la educación. Por otro lado, desde la práctica educativa se puede comprender como "experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación"(Sacristán, 1997 citado por Diker, 1997, p. 120).

Es así que, desde la mirada de sistema educativo, la práctica entendida como educativa reconoce más un papel regulativo nuevamente. Por otro lado, Huberman (1998) la define como:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (p. 25)

Así mismo, se reconoce que la práctica es intencionada y tiene un fin particular de mejoramiento de los estándares educativos en los territorios, además, desde la Universidad Pedagógica Nacional se conceptualiza como:

Una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales. (Moreno, 2000, p. 24)

De manera que, se desarrolla una convención entre lo regulativo con la dinámica social, volviendo entonces al reconocimiento de la práctica como constructo social, también, desde una cultura reflexiva se puede significar como:

Un campo de interacción en la que un docente expresa y comparte su experiencia con el propósito de permitir que el otro y el yo aprendan en una relación dialéctica que revela el modo como se comunica el conocimiento;

entonces es en la práctica pedagógica donde se ejerce el acto de comunicar lo que se pretende conocer. (Lacombe, 2011, p. 195)

Desde la posición de Lacombe (2011), se puede reconocer entonces una dialéctica del aprendizaje donde se reconocen la actuación del otro y el yo en función de una comunicación de conocimientos, pero desde el Ministerio de Educación Nacional las concibe como,

La experiencia o vivencia de los eventos intencionados y espontáneos entre maestros y estudiantes en los que se realiza la educabilidad de los seres humanos a través de la enseñabilidad de los distintos saberes. Son esos encuentros, dialógicos, éticos e intersubjetivos por excelencia, que los agentes educativos suelen llamar procesos de enseñanza-aprendizaje.

(Martínez & Aguirre, 2007, p. 39)

Desde la autoridad educativa, se reconoce dicha dialogicidad, pero regulada o intencionada en un proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede dejar fuera los conocimientos generados sin la presencia de dicho proceso, es así que, el siguiendo concepto puede recoger en gran medida las discusiones anteriores:

La práctica pedagógica se inscribe en el saber pedagógico como una práctica de saber (que involucra las instituciones, los sujetos y los discursos de la pedagogía), permitiendo asumirla como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, conceptos, métodos, prescripciones y observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él, todos ellos asequibles a la descripción histórica. (Ríos, 2018, p. 36)

Todo lo anterior, desencadena la necesidad de retomar un camino para la presente investigación, que le permita tomar postura del concepto de práctica pedagógica que se seguirá, como coordinada teórica y además metodológica, dado que, al evidenciar la multiplicidad de definiciones es poco probable responder a todas.

A su vez, Martínez Boom (2012) entiende la práctica pedagógica desde cuatro (4) aristas: desde un asunto conceptual, desde un cuestionamiento, entendiéndola como dispositivo y ruta de pensamiento:

La primera arista, “muestra la materialidad de los discursos, de los sujetos, de las instituciones” (p. 58) donde se puede observar como la posibilidad de hacer visible lo invisible, además, da cuenta que es una construcción colectiva, y no ya establecida.

Por su parte, la segunda arista, “trata de analizar el discurso a partir de su funcionamiento inmanente, es decir, de las reglas que determinan su formación, aparición, emergencia y singularidad sin remitirlo a la participación de un sujeto fundador (ni trascendente, ni psicológico)” (p. 59), siendo así, a medida que se da el funcionamiento del discurso es donde se construye práctica, por ende, esta arista se desarrolla desde el cuestionamiento.

La tercera arista, reconoce la práctica como dispositivo, lo cual, hace necesario el uso del lenguaje metafórico para la construcción y reconocimiento de la práctica, en términos de Martínez Boom (2012) “la materialidad del discurso (un discurso es un objeto) que no opera como una verdad interior ni como una justificación epistemológica sino de acuerdo a un conjunto de reglas anónimas que proceden de su misma positividad” (p. 59), es decir, reconoce la práctica como discurso, pero además, ese

discurso como objeto, que el autor en mención, concibe dicha metáfora como un poliedro, que comprende caras que en tal caso son fuerzas que movilizan la práctica.

La cuarta arista, propone una ruta de pensamiento, es necesario reconocer que “involucra una relación de tres instancias (maestro, saber y escuela) existe en tanto relación y no como instancias aisladas” (p. 62). Es decir, que la práctica pedagógica se entiende como en constante construcción y transformación.

Por otro lado, desde el reconocimiento de la práctica pedagógica en términos etnoeducativos, iniciar la discusión solo puede ser posible desde el reconocimiento de dos asuntos principales, el conocimiento y el saber, el primero reconocido como abstracciones que permiten dar explicación al mundo y los fenómenos, es así, la elaboración de conceptos universales; por su parte, los saberes se comprenden particulares, que dan cuenta de la acumulación de tradiciones, valores, costumbres y creencias que se evidencian en el comportamiento de los individuos de un territorio, lo cual, implica una construcción desde la experiencia y no desde las teorías. (Muñoz J. A., et al.: s.f.; MEN-PRODIC 1990; Bodnar & Rodríguez: 1993; Bodnar: 1995, 1998, 1999, 2003, 2006)

Lo anterior, se considera fuente de poder, el cual está regulado por el ordenamiento cultural y las relaciones de poder que se generen, entonces, se reconoce que el poder pertenece a toda cultura, por ende, las relaciones del mismo se presentan en todas. Pero, cuando se acumulan y distribuyen ampliamente, además, generan conocimiento y saberes que pertenecen al colectivo y no al individuo, mejor denominado Poder LUMINE, en el cual las relaciones entre culturas son mediadas por la mutualidad o interculturalidad.

Siendo entonces, la mutualidad, el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, por ende, la escuela puede denominarse Pedagogía del Potento o del Ser Activo, la cual, según Muñoz (1998) se reconoce por: la comprensión de un suceso es una verdad relativa, que posibilita el seguir buscando, inquiriendo...Lo nuevo en términos de conocimiento, es para esta forma pedagógica motivo de encanto; cree firmemente que el saber es búsqueda (p. 7-8)

Así mismo, Muñoz (1998) también indica que se pueden encontrar “verdades” absolutas, las teorías establecidas, y una relación de acumulación y distribución de poder en muy pocos, donde la trasmisión de saberes esta preestablecida. Lo cual, se puede denominar esta práctica como Pedagogía Indubitable o del Ser de Mansedumbre caracterizada por “el poder dominador; (por) un manejo del saber (y de los conocimientos) utilizado con intereses de subyugación de una pequeña minoría sobre grandes colectivos sociales” (p. 9).

Todo lo anterior, permite agrupar cinco tipos de prácticas pedagógicas presentes en el ámbito escolar: Prácticas escolarizadas del portento; escolarizadas de mansedumbre; paidoxas (críticas y acríicas) e híbridas. (Muñoz, 1998; Muñoz, Duarte & Landazábal,1998; Bodnar, 1997). Es así que, se puede reconocer como labor de la distribución de conocimiento por parte de las dos primeras, y las de saberes por las dos últimas.

Entonces, hablar de las prácticas pedagógicas en la escuela normalizada, refiere a ella la distribución del conocimiento, para ello se reconocen dos tipos de prácticas ya mencionadas, pero que es necesario ampliar. La primera, está alrededor de la posibilidad de generar nuevo conocimiento, donde la verdad, es un asunto relativo y

sujeto a los saberes, denominado prácticas pedagógicas de portento. Y no por el contrario, la segunda, la práctica pedagógica de mansedumbre que solo permite la distribución simplificada de conocimiento.

De otra parte, es necesario reconocer un lugar escolar no normalizado, el cual, es la cuna de la distribución de saberes, y estas, son distribuidas a través de prácticas paidoxas. Dichas prácticas pueden ser de carácter acrítico o crítico, cuando hablamos de las primeras nos referimos a “que producen la repetición, carencia de conceptualizaciones comprensivas del campo de la pedagogía y por consiguiente nulo debate, unido a la poca difusión” (Becerra & Cristancho, 2018, p. 9). Contrario a ello, están las prácticas paidoxas críticas, las cuales, permiten la discusión, la crítica y el razonamiento, además, la comprensión de un conocimiento colectivo.

Por último, se comprenden las prácticas pedagógicas híbridas, que comprende la dinámica de saberes y conocimientos, de las cuales se reconocen como híbridas estériles y fértiles. Siendo las primeras:

Estas prácticas constituyen el peor de los escenarios posibles en la reproducción cultural, pues se basan en formas de aprehensión del saber que no han sido sujetas a crítica alguna, sino que se asumen sin reflexión y, además, desconociendo el bagaje de los estudiantes y de los mismos docentes, su entorno, su historia, sus diversas expresiones, sus intereses, en fin, todos aquellos rasgos que los caracterizan. (Bodnar, 2009, p. 7)

La práctica descrita anteriormente, se desarrolla de la combinación de distribución de saber a través de prácticas pedagógicas paidoxas acríticas y

distribución de conocimiento con prácticas pedagógicas de mansedumbre, lo cual, genera una doble dogmatización, además, del desconocimiento de organismos sociales diferentes a la escuela, por ende, un ejercicio de dominación de los pueblos perfecto.

Por el contrario, se encuentran prácticas pedagógicas híbridas fértiles, que provienen de la relación de una distribución de conocimiento desde el portento, y, un saber desde prácticas paidoxas críticas. Esta podemos entenderla como:

Quando la distribución de los conocimientos que se efectúen a través de la escuela se realice mediante una práctica escolarizada del Ser Altivo, en el que los intereses particulares, la historia de cada pueblo, la inquietud, la sorpresa y la pregunta sin respuestas definitivas tienen opción, es posible que, en un futuro, los sujetos hoy alumnos de dicha institución, puedan acceder realmente a la acumulación de conocimientos y a su posterior generación. (Bodnar, 2009, p. 11)

Lo anterior nos lleva a pensar que, “una actitud Altiva y Portentosa, consiste en todos los casos, independientemente de la cultura de la que se trate, en optar por el camino tenaz y complejo del pensamiento” (Bodnar, 2009, p. 16). Todo ello, permite pensar respecto al papel de la escuela-indígena, donde, no es la escuela quien está llamada a la apertura de espacios, más bien, el indígena:

Deberían ser ellos quienes, a partir de su propia cultura expresada en la Comunicación, la Socialización y el Trabajo, según sus intereses, finalidades y su entorno, a los que les correspondería definir espacios de aprendizaje que redunden realmente en la apropiación de conocimientos y saberes buscando

que la mayor cantidad posible de sus integrantes, puedan acceder a ellos.

(Bodnar, 2009, p. 16)

Para concluir, el estudio de las prácticas pedagógicas en contexto interculturales, requiere el reconocimiento de las cinco prácticas pedagógicas y sus dinámicas presentes.

2.2. Imaginarios Sociales.

Hablar de etnoeducación, donde la misma, se reconoce como una construcción intercultural que como se describió anteriormente, es una construcción colectiva que es permanente y se instala en los imaginarios sociales que presentan las diferentes comunidades. Sumado a ellos, se reconoce la práctica pedagógica como una construcción del maestro en su ejercicio profesional, que se representa en su discurso, el cual también es una construcción desde los imaginarios.

Así mismo, es importante considerar, dicho “imaginario social” (Castoriadis, 2007) comprendido como una capacidad colectiva indeterminada (Castoriadis, 2002), la cual, se plasma como instituciones entendidas como:

Normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada (Castoriadis, 2005, p. 67).

Las instituciones, entendidas como se menciona en el párrafo anterior, “están hechas de significaciones socialmente sancionadas y de procedimientos creadores de sentido. Estas significaciones son esencialmente imaginarias –y no racionales, funcionales o reflejos de la realidad–, son significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis, 2002, p. 133). Lo anterior, puede dar fuerza a comprender que en la etnoeducación existe una fuerza colectiva que desde la cultura propia genera que dichos imaginarios se vuelvan instituciones en los territorios indígenas.

En palabras del autor, determinan “aquello que es “real” y aquello que no lo es, qué tiene un sentido y lo que carece de sentido” (Castoriadis, 2005, p. 69), serían entonces, las prácticas pedagógicas las que dan sentido a la etnoeducación. Lo anterior, comprendido como la psique que es impuesta por las instituciones, pero en contrapartida “la psique impone una exigencia esencial a la institución social: la institución social debe proveerla de sentido” (Castoriadis, 2002, pág. 268)

Ahora bien, se debe reconocer que la sociedad actual, niega la capacidad humana de auto concebirse y más bien fortalece el carácter de creación a partir de una institución superior sea religión, estado, natural, etc. Según Vera (1998):

A pesar de ello (o, a causa de ello) la mayor parte de las sociedades históricas han educado a sus miembros en esa creencia. Mediante ese cerco cognitivo se oculta a sí misma, y sobre todo oculta a los nuevos seres que nacen en el seno de la sociedad el auténtico origen humano de ésta (p. 4)

De igual modo, se reconoce que las comunidades indígenas son instituciones por sí mismas, que establecen un orden a sus miembros, pero, su historicidad podría

develar que son sociedades autónomas dado que son conscientes que ellas mismas se dan sus propias leyes. En palabras de Castoriadis (2005):

Nosotros hacemos las leyes y lo sabemos, y somos pues responsables de nuestras leyes, de modo que debemos preguntarnos cada vez: ¿por qué esta ley y no otra? Esto implica evidentemente también la aparición de un nuevo tipo de ser histórico en el plano individual, es decir, la aparición de un individuo autónomo, que puede preguntarse y también preguntar en voz alta: ¿Es justa esta ley? Todo esto corre parejo con la lucha contra el viejo orden y los viejos órdenes heterónomos; lucha que (es lo menos que se puede decir de ella) dista mucho de haber terminado (p.77).

Llegados a este punto, se podría entender que existen dos imaginarios sociales de significación opuesta pero que al tiempo son recíprocos en su influencia:

El proyecto de autonomía individual y colectiva, la lucha por la emancipación del ser humano, tanto intelectual y espiritual como efectiva en la realidad social; y el proyecto capitalista, demencial, de expansión ilimitada de un pseudo – dominio pseudo - racional que desde hace mucho tiempo dejó de concernir exclusivamente a las fuerzas productivas y a la economía para convertirse en un proyecto global (y así aún más monstruoso) de un dominio total de lo físico, lo biológico, lo psíquico, lo social, lo cultural. (Castoriadis 1997, p. 112)

En consecuencia, se puede decir que existe una lucha constante de influencia entre el imaginario capitalista que es insostenible a largo plazo por si solo (Castoriadis, 2002), pero también, no es promesa que el imaginario socialismo es garantía de nada,

en términos de Castoriadis (2002, pág. 139) “nada puede garantizar que al derrumbe del capitalismo le sucedería el socialismo y no el fascismo..., 1984 o el canibalismo”.

Además, se gira la mirada a los movimientos sociales como lo expresa Castoriadis (2002, p. 143) “en los individuos, los grupos, las unidades étnicas u otras su verdadera alteridad”. Claro está, que, guardando las justas proporciones de lo dicho, es necesario comprender también que “No es difícil advertir que estos movimientos, desprovistos de inquietudes globales, adquieren inevitablemente la forma de lobbys, cuyas presiones opuestas contribuyen a bloquear la sociedad en cuestiones importantes”. (Castoriadis, 2002, p. 131)

Es así que, los imaginarios sociales que subyacen en un discurso pueden ser entendidos o estudiados desde dos dimensiones:

La primera, el discurso instituido el cual responde a una construcción institucionalizada es decir una cultura formal, en otros términos, “Consiste en ligar a símbolos (a significantes) unas significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, _unas consecuencias -unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado” (Castoriadis, 1989, p. 150).

Por otro lado, desde un discurso instituyente que responde al imaginario radical o formal, el cual puede entenderse como “es en cada momento mundo común, kosmos koinos: posición de los individuos, de sus tipos, de sus relaciones y de sus actividades; pero también es posición de cosas, de sus tipos, de sus relaciones, de su significación,

unas y otras aprehendidas en cada momento en los receptáculos y los marcos referenciales instituidos como comunes, que les dan existencia conjuntamente.” (Castoriadis, 1989, p. 373). Es así que, se puede entender como construcción colectiva, siendo este, cercano al concepto de interculturalidad crítica.

Por tanto, para reconocer la realidad de un fenómeno debe existir tanto lo instituido y lo radical, por lo cual, al reconocer ambas dimensiones desde su composición e interacción se podría concluir que se reconoce la realidad de un fenómeno social, en términos de Castoriadis (1989) “mediante la sinergia de todos estos esquemas de significación es como se constituye la “realidad” para una sociedad dada” (p. 373).

Para concluir, se puede reconocer que cualquier práctica que pretenda observar los imaginarios sociales presentes en las prácticas pedagógicas de etnoeducación en las comunidades indígenas entendidas como movimiento social promueven el ejercicio de autonomía, en palabras de Cancino (2011):

Constituyen espacios en que, por una parte, se critica a la globalización capitalista y en consecuencia a los imaginarios que la sustentan; y por otra, se producen y reproducen otros imaginarios, por esto se vuelven un sujeto social de enorme importancia para interpretar procesos sociales contemporáneos, ya que colocan en entredicho el mantenimiento del statu quo, promueven alteraciones a ese orden y mantienen el proyecto emancipatorio de autonomía (p.28).

3. METODOLOGIA

3.1. Investigación cualitativa.

Esta investigación es de carácter cualitativo, con un enfoque comprensivo, buscando conservar, rescatar y fortalecer, el valor del quehacer pedagógico a partir del auto reconocimiento, la pervivencia de la cultura, usos, costumbres y tradiciones ancestrales.

Gadamer (Citado en Aguilar, 2004), plantea: “Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete”. (p. 61)

La comprensión implica percibir lo observado y lo escuchado, no solo desde la interpretación de un lenguaje corporal, sino también desde lo racional e intelectual, para llevarnos a comprender situaciones del ser y acontecimientos del contexto con datos aportados, entendidos estos como conceptos, implicaciones y testimonios que pueden ser culturales, sociales y lingüísticos.

La etimología de la palabra comprender es de origen latino, “comprehensión”, en donde “com” es algo global, “pre” es antes y “hendere” es atrapar antes de. Lo anterior nos lleva a describir un poco más el objetivo primordial, en donde se busca lograr la comprensión e interpretación de lo escuchado o escrito, para analizar e identificar el significado exacto de las palabras con las cuales han manifestado su sentir y su pensar. Se busca comprender la realidad social, cultural y ancestral desde el discurso

de los etnoeducadores en relación a su historia a través de experiencias y cotidianidades.

Weber (Citado en Farfán, 2009), plantea:

“Al igual que el acaecer [social], la conducta humana ['externa' o 'interna'] muestra nexos y regularidades. Sin embargo, hay algo que es propio solamente de la conducta humana, al menos en sentido pleno: el curso de las regularidades y los nexos es interpretable por *vía de la comprensión*” (p.175).

En este sentido, la comprensión de cada ser humano en las acciones y la interpretación del discurso, lleva a relacionar, estructurar y seleccionar una serie de elementos con el fin de generar una comprensión social en la investigación.

La entrevista es la técnica de recolección de datos con la cual el investigador procura obtener información la cual está sujeta a las particularidades de las personas que se entrevistan. La información recolectada gira en torno a experiencias, emociones, creencias, actitudes y opiniones las cuales indispensablemente deben ser relacionadas con el tema abordado en el proceso de investigación, para Denzin y Lincoln, la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (citado en Vargas, 2012, p. 643). La entrevista puede realizarse de diferentes formas desde la perspectiva cualitativa, esta depende del interés o la facilidad del entrevistador en acceder a la información. En la estrategia que se defina, se debe tener claridad acerca de la información que se pretende recolectar, por ello las preguntas deben estar planificadas y pensadas con anterioridad, conservando una

secuencia lógica; preparar un guion temático puede servir de gran ayuda y evitar desviación en el propósito de investigación.

“La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones”. (Benadiba y Plotinsky, citados Dalle, Boniolo, Sautu y Elbert, 2005, p.48)

En la investigación se plantea comprender las prácticas pedagógicas desde el testimonio de los etnoeducadores, a partir de la entrevista como técnica de investigación, con la implementación de un instrumento de indagación que permita evidenciar las perspectivas y puntos de vista, pretendiendo descubrir las experiencias vividas en el aula, sus emociones, significados y sentidos, reconocer sus luchas cotidianas, los contextos y territorios desde su pasado, para llegar a un análisis e interpretación significativo frente a las realidades de los resguardos indígenas con el fin de favorecer el aprendizaje y propiciar prácticas interculturales entre lo propio y lo apropiado y así develar el autorreconocimiento de su educación y los saberes ancestrales.

La metodología de la investigación se ejecuta en varias fases:

1. Identificación y planteamiento del problema de investigación. (muestra de etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas).
2. Construcción de antecedentes

3. Definición de la técnica de investigación y diseño del instrumento.
4. Trabajo de campo
5. Procesamiento de la información
6. Análisis de resultados.

3.2. Población

El proceso de investigación se desarrolló con el apoyo de las autoridades indígenas y directivos docentes de los seis resguardos que se tienen inscritos en el Departamento de Caldas, con la participación de dos etnoeducadores por cada resguardo. Ellos son:

1. Nuestra Señora de la Candelaria de la Montaña.
2. Cañamomo y Lomaprieta.
3. Escopetera y Pirsá.
4. San Lorenzo.
5. La Albania.
6. Totumal.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS.

A partir de los datos obtenidos, su análisis y las categorías planteadas, se parte de un objetivo fundamental y es la comprensión de los imaginarios sociales sobre las prácticas pedagógicas desde los testimonios de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas, en donde se logra identificarlos a través de sus prácticas pedagógicas y de esta manera diseñar algunas estrategias para fortalecer dichas prácticas. Es así como estos imaginarios sociales permiten la creación de una compleja red de relaciones entre discurso y prácticas sociales en los seis resguardos indígenas, los cuales, se plasman como “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada” (Castoriadis, 2005, p. 67).

4.1. Etnoeducación

Es importante resaltar que los etnoeducadores entrevistados de los seis resguardos indígenas de Caldas, conocen las políticas públicas con especial apropiación del Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, y en donde se recoge el pensamiento de la educación en sus territorios y el papel de estos en la escuela, sin embargo, “*su misma concepción generalizada para todas las etnias, evidencia sus limitaciones*” (Etnoeducador 7), a pesar de ello dicha política Etnoeducativa, permite hablar de educación propia para lograr la pervivencia como pueblo indígena abierto a procesos

interculturales. De igual forma sustentan sus prácticas en la construcción del modelo pedagógico del pueblo Embera de Caldas “Tejiendo saberes, conocimientos y prácticas pedagógicas” como un sistema consolidado a partir de sus propios territorios, pertinente al contexto, apoyados en tratados internacionales, normatividad colombiana, pero sobre todo basados en la autonomía ligada al plan de vida del pueblo indígena, el cual compila la participación de la comunidad, respondiendo y respetando la cultura, la lengua, las tradiciones y los fueros propios y autóctonos.

“Las políticas públicas acerca de la etnoeducación están estrechamente relacionadas con la cultura, territorio como espacio de pervivencia multidimensional, cosmovisión, cosmogonía, está enmarcada en los planes de vida de cada pueblo desde los comunitario, proyectos pedagógicos, currículos propios, planes de estudio de educación propia”. (Etnoeducador 10).

También se identifica el reconocimiento al gobierno por el esfuerzo que viene realizando desde hace muchos años y que se ve reflejado en las diferentes normas establecidas con la intención de lograr que los procesos de vida de los pueblos indígenas se fortalezcan. Cabe mencionar lo contemplado en la Constitución Política en donde “se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva a una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural” (Artunduaga, 1997, p.38).

Es evidente que la educación para los etnoeducadores es una formación en y para la comunidad con bases sólidas en los saberes ancestrales pero alimentada por el compromiso de las familias, las autoridades y la comunidad en general. “*Es una educación construida y diseñada con el aporte de líderes y gobernantes, sabedores de*

la comunidad, los niños, niñas y jóvenes en los diferentes espacios en que interactúan" (Etnoeducador 1). Cada espacio y contexto de su territorio es un lugar perfecto para los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde se brinda una educación autónoma y flexible, que interactúa con otras culturas y contextos (interculturalidad) en el marco del respeto y la diversidad, respondiendo a las necesidades y expectativas de la comunidad.

"El docente etnoeducador se convierte en pieza clave de la educación de sus educandos, porque a través de su práctica pedagógica propia transforma la realidad de los niños, ayuda a la conservación de los territorios, se involucra de forma permanente, responsable y con dedicación al proceso de formación; también porque enseña a ser Embera" (etnoeducador 5).

El proceso educativo de los seis resguardos indígenas de Caldas, parte de los presaberes y de la tradición oral a través de "los sabedores", quienes transmiten el legado ancestral de generación en generación con conocimientos propios o heredados y que se convierten en referentes para mantener la historia de su territorio para la pervivencia de la comunidad indígena.

"Los sabedores, son esas personas, hombres y mujeres que poseen ese legado de saberes que les ha sido legado por sus antepasados en una cadena de generación en generación y que, entre todos poseen un diverso y amplio espacio de conocimiento" (Etnoeducador 2).

Es así como se enriquece con las familias y con las dinámicas propias del contexto, que conduce a valorar lo propio sin olvidar el conocimiento universal y

reconociendo que el territorio es el mejor maestro dentro y fuera del aula; se tiene como lema “Todos enseñamos, todos aprendemos”, lo que significa que la educación es un escenario compartido que requiere apoyo por parte de familias, autoridades, institución, comuneros; por lo anterior se dice que es una educación comunitaria, que articula las prácticas y los saberes ancestrales, para llegar así al aprendizaje significativo fortalecido con la socialización de los demás. Inmerso en este proceso, el etnoeducador es fundamental para la pervivencia de la cultura, es quien dinamiza y armoniza los conocimientos científicos y pedagógicos occidentales, con el saber específico de la cultura y el territorio, por tal motivo debe ser una persona que no solo pertenezca al resguardo, sino que también conserve las costumbres y los valores culturales de su etnia, lo que garantiza la permanencia del saber y el fortalecimiento de la identidad.

“No es suficiente que el etnoeducador sea de la comunidad, debe conocer y practicar la cultura, las tradiciones y los usos y costumbres y cómo la formación de los etnoeducadores de este territorio se ha consolidado en la academia, los etnoeducadores estamos retornando al conocimiento comunitario para garantizar el modelo educativo propio” (etnoeducador 9).

4.2. Prácticas Pedagógicas.

Según los etnoeducadores entrevistados, el proceso de enseñanza en los resguardos indígenas de Caldas, inicia desde el vientre materno, al nacer, es la familia (padres, hermanos, abuelos...) quienes desde las prácticas del hogar empiezan a

enseñar el lenguaje, la simbología, comidas tradicionales, técnicas de siembra de cultivos de pancoger, medicina tradicional, artesanía, espiritualidad; luego la comunidad y, por último, el territorio en su totalidad. Cuando se inicia la edad escolar cobra un valor relevante los pre saberes de los estudiantes, muestra de la carga de saberes intergeneracionales, estos tienen un fortalecimiento continuo desde la interacción con la escuela y el territorio, territorio que aporta a través de conversatorios, mingas, talleres artesanales, espacios de oralidad con la participación de los sabedores.

“Cuando se aprende en la naturaleza se hace de acuerdo a las necesidades reales de los distintos contextos, es un aprendizaje en la vida y para la vida”
(Etnoeducador 10).

Los etnoeducadores de Caldas en su mayoría son fruto de procesos educativos propios, los cuales han vivido la cultura indígena desde el seno de los hogares, luego en espacios organizativos y por último llegan al aula como orientadores de procesos y con la misión de armonizar los saberes de la cultura propia con los saberes del mundo occidental y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, además del reconocimiento de otras culturas con la interacción para aprender de ellas, en donde se nutren los saberes y prácticas con el fin de formar a los estudiantes en todas sus dimensiones con capacidades y habilidades para desenvolverse en contexto, además de conocer e implementar las políticas educativas contextualizándolas a su propia educación y que todo ello responda a las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad, es así que, se debe continuar como un proceso constante y permanente, “re - conceptualizar y re - fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que

ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas, y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, p. 79).

Las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en los resguardos indígenas de Caldas, en la mayoría de casos surgen a partir de la implementación de proyectos pedagógicos que son dinamizados con la ayuda y el apoyo de las autoridades indígenas, ya que estos están pensados con el fin de fortalecer los procesos organizativos y responder a las necesidades del resguardo.

“En la institución se considera de mayor relevancia la investigación pedagógica ancestral. Es una práctica que hace parte de la cotidianidad de la Escuela, es decir, se investiga con los sabedores y autoridades indígenas los conocimientos ancestrales que aún se conservan” (etnoeducador 12).

Es importante reconocer que las prácticas pedagógicas buscan que los niños indígenas se visionen como actores en construcción que en años venideros serán los encargados de relevar los sabedores del territorio; los resguardos indígenas tienen su plan de vida y estos deben aterrizar en las prácticas pedagógicas de los centros o instituciones educativas, el etnoeducador también goza de autonomía, la cual permite evaluar de manera continua y permanente su quehacer pedagógico, llegado el caso replantear sus procesos.

“A través de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el contexto escolar los estudiantes van reconociendo los procesos propios del territorio, los van interiorizando, respetando, acatando, de esta manera los jóvenes adquieren mayor sentido de pertenencia por los procesos propios”. (Etnoeducador 8).

Los etnoeducadores en sus prácticas pedagógicas fortalecen acciones como la TULPA que es un espacio alrededor del fuego que reúne a las familias del pueblo Embera, allí se toman decisiones de carácter organizativo del resguardo, ya que su rol se concibe como líder comunitario que dirija las prácticas educativas en coherencia con el contexto cultural. Como estrategia para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, también se realizan procesos de evaluación dinámicos y flexibles en donde participan diferentes actores (directiva, comunitaria, organizativa), todos son conscientes de la corresponsabilidad que se tiene para tener un pueblo educado, pero con arraigo a su identidad y manifestaciones culturales.

“De acuerdo a esto los maestros deben privilegiar el ritmo de aprendizaje, las necesidades, dificultades e intereses de los estudiantes; además de realizar una revisión, retroalimentación, comprobación y valoración del aprendizaje de manera permanente” (Etnoeducador 7).

En dicha evaluación las autoridades indígenas tienen en cuenta la coherencia entre la palabra, la escritura y la acción pedagógica, además de mirar el impacto con la comunidad para saber si realmente fue buena y generó transformación, y las directivas realizan la verificación de metas y objetivos, su cumplimiento y generación de planes de mejoramiento apoyados de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Esta reflexión se puede reconocer como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que,

según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”. (Fierro, 1999, p. 21)

Son muchas las prácticas pedagógicas empleadas en los seis resguardos indígenas de Caldas, todas ellas empleadas como estrategia de trabajo para integrar los procesos educativos y los requerimientos del contexto social y cultural; en ellas los etnoeducadores identifican cuatro momentos fundamentales:

“Utilizamos cuatro momentos dentro de la planeación para las horas de clase: 1. que sabemos. 2. en minga construyo conocimiento. 3. fortalezco la comunitariedad. 4. pongo a prueba mis conocimientos”. (etnoeducador 3).

En el proceso educativo propio, dichas prácticas tienen en cuenta los presaberes, los ritmos de aprendizaje de los niños, la relación entre familia y comunidad.

Se trata de un tejido que integra lo propio y lo externo a partir del diálogo de saberes, para la articulación de contenidos en la búsqueda incesante de coherencia y pertinencia entre el discurso y la labor pedagógica, cuyo eje orientador es el territorio, definido como espacio privilegiado del cual se aprende y en el que se aprende cotidiana e históricamente (Modelo Pedagógico Embera de Caldas, 2015, p. 129).

“cada etnoeducador tiene su práctica pedagógica y cada una con especial relevancia” (etnoeducador 1)

En las prácticas pedagógicas se identifican diferentes estrategias en donde las más importantes descritas en los testimonios de los etnoeducadores son: Espiritualidad

como práctica pedagógica para la construcción de paz; guardia estudiantil para la sana convivencia; cabildo estudiantil para fortalecer su sentido de pertenencia, identidad y liderazgo; cultivando y cosechando saberes ancestrales como medio de pervivencia; lúdica como práctica para aprender matemáticas y física; ejes curriculares integradores de donde se desprenden prácticas para fortalecer la educación propia; encuentros-visitas entre sabedores-estudiantes que generan mucho interés y motiva y rescata los valores culturales; salidas pedagógicas para el reconocimiento del territorio y de sus elementos; rituales, armonizaciones, círculos de la palabra desde la sabiduría ancestral para el fortalecimiento de la tradición oral; prácticas de indagación de los presaberes para articularlo con los saberes universales; trueque escolar para el intercambio de conocimientos ancestrales; mingas para construir el conocimiento; comunitariedad para practicar lo aprendido.

Al identificar y describir las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas a través de su testimonio, uno de los hallazgos más importantes es la reflexión y el esfuerzo constante para identificar e innovar los procesos y actividades que desarrollan con el fin de conservar el legado ancestral, además se refleja el proceso de renovación del pensamiento de los etnoeducadores en la búsqueda por la supervivencia de las costumbres y tradiciones culturales, todo ello con la idea de orientar la educación y sus prácticas para seguir tejiendo a lo largo del tiempo un mayor equilibrio entre lo propio y lo apropiado con la convicción de poder fortalecer el orgullo por lo propio, la capacidad de escucha, la reflexión y comprensión de lo comunitario como futuros gobernantes, las capacidades basadas en el ser (espiritual, actitudes, valores), en el saber (conocimientos adquiridos), en el saber hacer

(desarrollo de competencias y habilidades), la autonomía, la resolución de problemas, la capacidad de investigar su propia cultura, las buenas relaciones interpersonales, el manejo de las emociones, las competencias sociales, la autodeterminación, lo creativo, la adaptación, la solución de problemas, la comprensión de lo espiritual como energía para guiarse, la participación comunitaria, el aprovechamiento de recursos, el reconocimiento del proceso histórico, de sus potencialidades innatas, capacidades comunicativas, el ser crítico y reflexivo, el actuar coherentemente con su cultura, y la capacidad de gestionar y solucionar problemas.

Por otro lado, se encuentra que cada práctica pedagógica está ligada a los procesos organizativos de los resguardos, sin perder del horizonte la necesidad imperante de consolidar la propia cultura para generar acciones dentro y fuera del contexto y así ampliar las posibilidades de desarrollo con interacciones culturales que les permita visibilizarse, dándose un trabajo mancomunado para el logro de un trato igualitario. La relación que existe entre la educación propia y la educación externa se da a partir de ejercicios de concertación y equilibrio de saberes propios y universales, se pretende formar hombres y mujeres capaces de interactuar y reconocer la diversidad, la otredad, como factor que beneficia la sociedad en general.

“En la educación propia se tienen en cuenta los saberes tradicionales y se adaptan los saberes externos con el fin de potenciar habilidades y competencias que les permita a los estudiantes visionarse dentro y fuera de su contexto”
(Etnoeducador 6).

Ambos enfoques educativos promueven el desarrollo integral de los estudiantes, el valor agregado en la educación propia es la lucha por el cuidado de la madre tierra

como fuente dadora de vida, aspecto que todos los seres humanos sin importar su raza, credo, condición social, deberían priorizar para mejorar la calidad de vida. Se puede mencionar entonces que ambos procesos desarrollan competencias que permiten reconocer su territorio, pero también permite la adaptación a los cambios propuestos y emergentes por un mundo globalizado.

Vale la pena mencionar que otro de los hallazgos que no se pueden dejar de lado son las tensiones o tropiezos que perturban el desarrollo o avance en la implementación del modelo propio, entre ellas tenemos:

- Estandarización por parte del Ministerio de Educación Nacional para evaluar los estudiantes sin tener presente los diferentes contextos y realidades de la nación.
- Pérdida de identidad de algunas personas, lo cual se hace evidente a partir de la negación a caracterizarse o autorreconocerse como indígena, a pesar de sus lazos ancestrales y habitar en territorios indígenas.
- Escasez de recursos físicos y económicos para adquirir o publicar material pedagógico y didáctico.
- Apatía por parte de estudiantes y padres de familia que llegan a la institución y no respetan las prácticas ancestrales propias del territorio.
- Resistencia por parte de algunos docentes que han sido nombrados bajo el decreto 804 y no respaldan los procesos de educación propia.
- Carencia por parte de la Secretaria de Educación Departamental para generar políticas de formación con los etnoeducadores donde se dé prioridad a los saberes comunitarios.

- El proceso de inclusión para la atención de estudiantes con capacidades diversas por desconocimiento de prácticas de intervención.
- Poca comprensión de la educación propia en donde se ve como atrasada.
- Politiquería racista.

También se evidencia una educación valorada y visibilizada, sentido de pertenencia e identidad, apropiación de la lengua Embera, ejecución de ejes curriculares integradores, mayor participación comunitaria y familiar, territorio de paz sin divisiones, construcción colectiva, respeto por la diferencia, conocimientos y saberes de calidad. Lo anterior quiere decir que se debe iniciar un proceso de diálogo desde la escuela y la familia para revitalizar la cultura en el contexto comunitario y escolar.

4.3. Imaginarios Sociales.

En algunos de los resguardos indígenas de Caldas, a partir de su cosmogonía y cosmovisión, sueñan con lograr procesos que conlleven a fortalecer el rol del etnoeducador con formación constante y herramientas para incrementar las habilidades didácticas, retorno al saber ancestral con prácticas culturales propias, financiamiento de las experiencias y prácticas pedagógicas propias, competencia investigativa y administrativa y lo espiritual para ayudar con la desarmonización de los estudiantes.

“La etnoeducación que yo sueño es una etnoeducación que brinde conocimientos y saberes de calidad, pero que nos ayude a reflexionar de dónde venimos y mantenernos siempre con humildad para poder trabajar por los

demás, porque el ser humano es dado a los demás, nacimos en una colectividad, debemos servir a ella, a nuestra gente, esa es la esencia”.
(etnoeducador 11).

En cuanto a los estudiantes, ser formados con el modelo propio con libertad, responsabilidad y espiritualidad fortalecida para su formación integral, competentes para desenvolverse en cualquier contexto aportando de manera positiva a su comunidad como defensor del territorio, capaces de desarrollar su proyecto de vida familiar y social, liderar procesos comunitarios que defiendan su cultura, valorar lo propio sin desconocer lo universal, orgulloso de su historia, asertivo y espiritual.

“Una persona líder de su comunidad, que realice actividades en pro de su territorio, que pueda argumentar con facilidad la defensa de su territorio. Una persona joven con dinamismo para atraer a otros a seguir su ejemplo, sin dejar a un lado sus raíces” (etnoeducador 4).

Adicional tener la oportunidad de enriquecer el proceso de inclusión de herramientas tecnológicas en todas las áreas desde su proceso de formación académica para alcanzar un desarrollo físico, mental y espiritual, con mayor acompañamiento de los etnoeducadores en donde la tecnología se vea como una oportunidad de compartir el conocimiento y la sabiduría ancestral con toda la humanidad o con diferentes regiones del país de otros Embera tejiendo comunicaciones y así enriquecerse mutuamente entre resguardos.

Por último, tener en cuenta la mejora de los espacios de aprendizaje, disposición y compromiso de los etnoeducadores, tener en cuenta las necesidades de la

comunidad, tener un espacio versátil y acogedor de mucho contacto con la naturaleza, mayores recursos para salidas pedagógicas, recursos necesarios para la publicación de material pedagógico que elaboran los etnoeducadores, tener tambos en cada sede educativa.

En síntesis, se puede mencionar que los etnoeducadores del Departamento de Caldas, son conocedores del proceso de construcción y evolución que ha tenido la implementación del modelo propio del Pueblo Embera. Las prácticas pedagógicas son articuladas con los procesos ancestrales del territorio con el propósito de conservar su legado y fortalecer los componentes político – organizativos como estrategia para la pervivencia de su cultura.

Como propósito final, se sugieren algunos talleres que sean útiles para fortalecer las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas, de igual forma brindar el análisis de los hallazgos a la Secretaría de Educación Departamental para que continúe apoyando de manera pertinente y oportuna los procesos etnoeducativos.

4.4. Talleres sugeridos para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas de Caldas.

Las prácticas pedagógicas en los seis resguardos indígenas de Caldas, integran en los procesos educativos, el contexto y la cultura a través de diferentes proyectos propios ya mencionados anteriormente. Acorde a la bibliografía revisada y al análisis de los testimonios con los etnoeducadores, se plantean a continuación algunas

sugerencias de talleres en diferentes áreas para ser dinamizados en el aula, los cuales pueden servir de apoyo y guía para el fortalecimiento de sus prácticas.

[...]En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados; se relaciona asimismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, castigos, recompensas, etc. (Díaz, 2004:2). (Modelo Pedagógico del Pueblo Embera de Caldas, 2015).

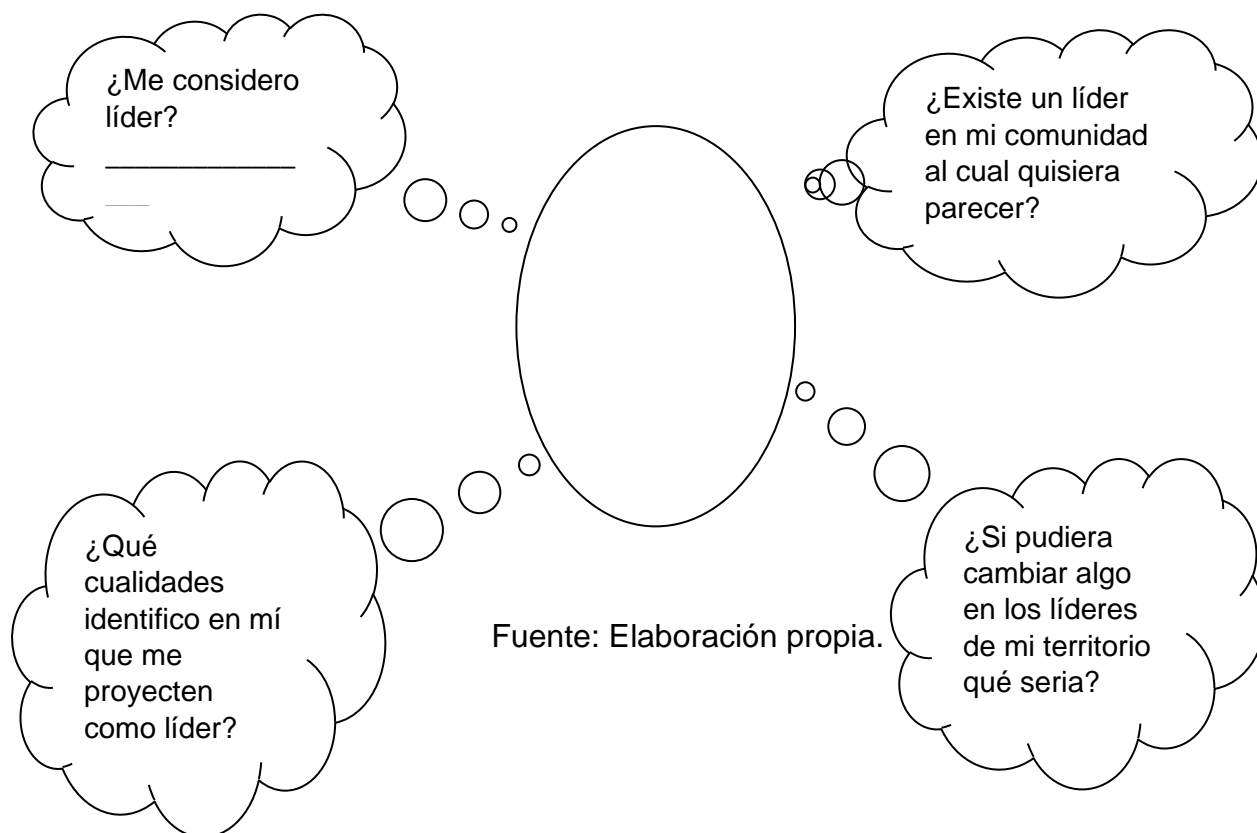
TALLER 01

| | |
|------------------------|--|
| Eje integrador | Autonomía, gobierno, justicia propia y liderazgo |
| Áreas afines | Ética, Democracia |
| Grado | Tercero |
| Unidad temática | El Liderazgo como estrategia de pervivencia |

Logro: Identifica el valor del liderazgo como estrategia que promueve la organización y pervivencia de las comunidades.

COMPARTIENDO SABERES

1. Dibujar en el óvalo su figura humana y responder las preguntas. Posteriormente en diálogo dirigido por el etnoeducador socializar la actividad. Tiempo 15 minutos.



TEJIENDO CONOCIMIENTOS

1. Leer con atención, la definición y el esquema presentado.

El **liderazgo** es el valor que da representación a la comunidad, un líder es importante para generar orden y promover el cumplimiento de metas y objetivos. El liderazgo es el arte de ejercer inspiración positiva sobre las personas.



Tomado de Psicología On line

2. Escribir tres características que considere debe tener un líder.

3. . Realizar lectura mental del siguiente Cuento:

Estaban doña hipopótamo, la señora cocodrilo y la minúscula mamá mosquito hablando animadamente de lo buenos que eran sus niños con todos los habitantes del pantano. Tan bien hablaban de ellos, que varios que pasaban por allí quisieron ver sus mejores acciones. Y, al día siguiente, Hipopotamín, Cocodrilucho y Mosquitejo se dedicaron a mostrar a todos cuán buenos podían llegar a ser.

El pequeño hipopótamo decidió llevar agua a todos los animales enfermos de la zona, que estaban heridos o no tenían fuerzas para llegar hasta la laguna para beber. Su gesto fue milagroso para muchos, pues aquel año era muy seco, y estaban tan lejos de la laguna que pensaban que no aguantarían hasta las lluvias. Por su parte, el cocodrilo pasó todo el día vigilando la orilla y actuando de socorrista, evitando que se ahogaran un buen puñado de animales despistados que se mostraron sinceramente agradecidos y sorprendidos de ser salvados por un cocodrilo. Todos felicitaron a Hipopotamín y Cocodrilucho, y se preguntaban qué podría hacer el pequeño mosquito que fuera comparable con tan bellas acciones.

El mismo Mosquitejo pensaba que no podría igualar por sí mismo a sus enormes amigos. Pero en lugar de rendirse, dedicó el día a hablar con unos y con otros, a visitar amigos de aquí y allá, y se presentó por la noche con todo un ejército de animales formado por monos, hormigas, leones, elefantes, serpientes, búfalos, escorpiones, jirafas... cuyo

objetivo era, durante un único día, dedicarse por entero a mejorar la vida de la laguna. Y tal fue su trabajo y su buen espíritu, que un día bastó para renovar por completo aquel lugar y resolver la mayoría de los problemas, quedando todos los habitantes del pantano verdaderamente encantados.

Y ya nadie dudó de Mosquitejo, que había mostrado ser tan bueno que incluso era capaz de conseguir que los demás fueran aún mejores.

Tomado de: <https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/las-felices-mamas-del-pantano>

Responder en el cuaderno:

- a) ¿Qué título le darías a la historia?
- b) ¿Quiénes son los personajes?
- c) ¿Identificas los valores que propone el texto?
- d) En máximo 5 renglones redacta la moraleja del cuento.
- e) Unir las imágenes con la palabra correspondiente dando cuenta del liderazgo como conector de saber.



2

Oportunidad



3

Autonomía



4

Ideas Creativas



5

Convivencia Armónica



Trabajo en equipo

Tomado de taller-sobre-liderazgo-juvenil-45594765

TRABAJEMOS EN COMUNITARIEDAD



5 <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/>

4. El etnoeducador brinda las instrucciones requeridas para el desarrollo de la siguiente dinámica.

Pasos a seguir:

1. Se crean dos grupos de cinco personas cada uno de ellos.
2. En un grupo, cuatro personas llevan los ojos tapados y el quinto es el líder.
En el otro grupo, existen cuatro líderes (no se tapan los ojos) y el quinto, se tapa los ojos.

3. En un extremo, se colocan dos mesas con vasos y jarras de agua. En el otro, una mesa con las jarras vacías.
 4. El líder o los líderes (en función del grupo) deben de guiar a los demás de un extremo a otro para, con el agua del vaso, llenar las jarras vacías.
- **Discusión:** es muy importante la reflexión final en el que todos puedan expresar su opinión y el facilitador les haga ver cuál es la mejor forma de trabajo.

Tomado de: <https://www.lifeder.com/dinamicas-de-liderazgo/>

5. De acuerdo al ejercicio anterior y a las vivencias propias diálogo con mis compañeros acerca de las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuáles son los roles que se evidencian en mi comunidad? Menciona mínimo tres.

¿Cómo se teje la participación al interior de mi comunidad?

¿Considero que los líderes de mi comunidad gozan de credibilidad y respeto?

DEMUESTRO MIS SABERES

1. Desarrollar la siguiente sopa de letras en compañía del acudiente.

SOPA DE LETRAS SOBRE EL LIDERAZGO !CONCÉNTRATE!!

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| A | F | E | C | T | O | Q | W | L | E | Z | B | D | W | A | acuerdo |
| Z | B | C | B | I | G | D | A | D | I | R | U | G | E | S | afecto |
| J | S | X | W | C | S | O | I | P | I | C | N | I | R | P | autoridad |
| U | D | A | T | N | U | L | O | V | W | P | Y | H | S | T | convivencia |
| R | M | D | F | Y | L | I | D | E | R | A | Z | G | O | M | ideas |
| G | P | E | R | T | E | N | E | N | C | I | A | U | V | I | liderazgo |
| S | A | U | T | O | R | I | D | A | D | W | H | V | C | D | pertenencia |
| I | B | R | G | C | O | N | V | I | V | E | N | C | I | A | principios |
| P | N | F | Y | D | H | H | C | A | L | W | K | P | P | P | prospero |
| D | A | D | I | L | I | B | A | S | N | O | P | S | E | R | responsabilidad |
| Y | I | X | E | O | R | E | P | S | O | R | P | L | V | N | seguridad |
| K | D | U | E | T | I | U | Y | S | W | B | X | T | W | E | servicio |
| S | E | R | V | I | C | I | O | O | X | N | H | J | T | H | voluntad |
| F | A | J | I | J | M | Y | D | B | T | F | T | M | C | P | |
| T | S | F | Q | U | W | E | A | C | U | E | R | D | O | P | |

[6https://pt.slideshare.net/RocioMendoza3/el-liderazgo-retos-juvenil-8688320/5?smtNoRedir=1](https://pt.slideshare.net/RocioMendoza3/el-liderazgo-retos-juvenil-8688320/5?smtNoRedir=1)

2. Preparar una cartelera sobre el liderazgo, resaltando la importancia de trabajar en pro de la comunidad, ésta debe ser socializada en la siguiente asamblea comunitaria llevada a cabo en el territorio. Al regresar al aula se abrirá un diálogo alrededor de la actividad.

TALLER 02

| | |
|------------------------|--------------------------------|
| Eje integrador | Oralidad, idiomas, e identidad |
| Áreas afines | Humanidades, ética |
| Grado | Tercero |
| Unidad temática | La Narración |

Logro: Identificar los elementos y las características de una narración produciendo textos narrativos.

COMPARTIENDO SABERES

1. Responder la siguiente pregunta, ¿Conoces alguna historia propia del territorio dónde vives? ¡Anímate a contarla!
2. A partir de las siguientes imágenes escribir una historia, tener presente, los lugares y los personajes.



7<https://www.google.com/search?q=cerr+de+ingruma&tbn>



8<https://www.google.com/search?q=riosucio+caldas&tbn>

3. Compartir con los compañeros la producción.

TEJIENDO CONOCIMIENTOS

1. Leer con atención la siguiente definición:

¿QUÉ ES LA NARRACIÓN?

Es un relato estructurado de unos hechos contados por un narrador que ocurren a o protagonizan unos personajes en un espacio y en un tiempo determinados.

9 <https://www.google.com/search?q=la+narraci%C3%B3n+de+definici%C3%B3n&rlz=>

Ten presente...

Las narraciones son historias en las que los personajes y lugares pueden ser reales o imaginarios.

10 texto Lengua Castellana p. 57

2. Leer con atención la siguiente leyenda

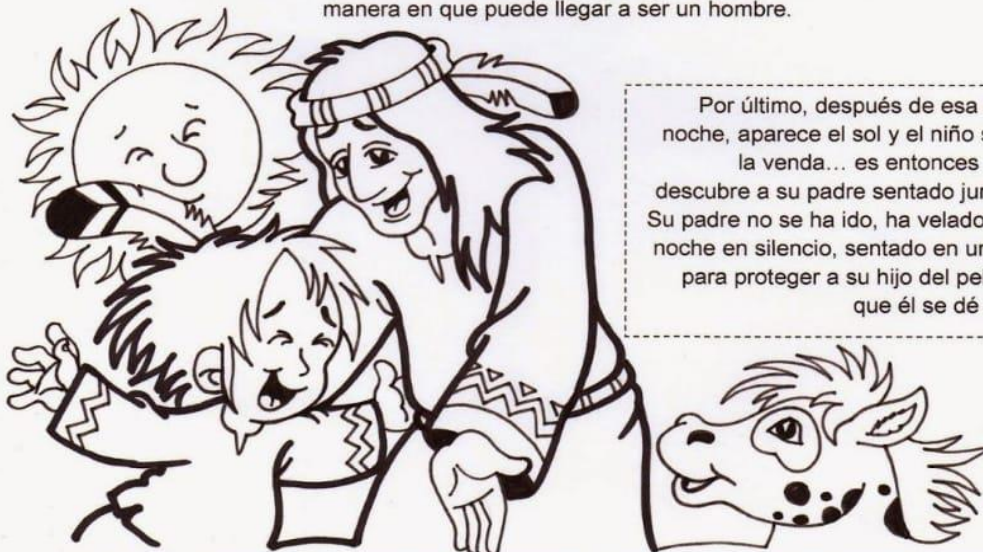
Leyenda indígena

¿Conoces la historia del rito del paso de la infancia a la juventud de los indios Cherokee?

Cuando el niño empieza su adolescencia, su padre lo lleva al bosque, le venda los ojos y se va dejándolo solo. Él tiene la obligación de sentarse en un tronco toda la noche y no puede quitarse la venda hasta que los rayos del sol brillan de nuevo en la mañana. Él no puede pedir auxilio a nadie. Una vez que sobrevive esa noche, él ya es un hombre. Él no puede hablar con los otros muchachos acerca de esta experiencia, debido a que cada chico debe entrar en la masculinidad por su cuenta.



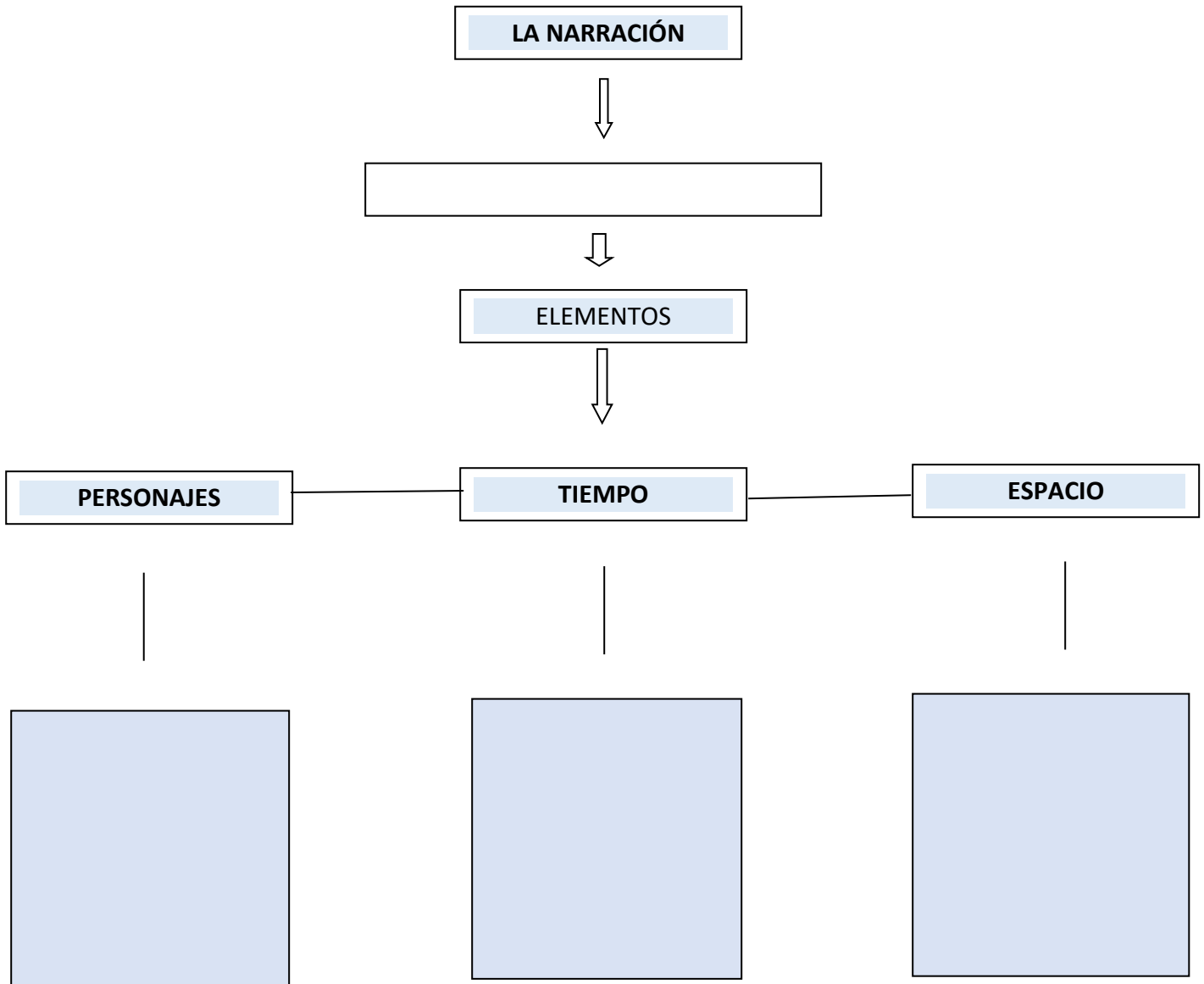
El niño está naturalmente aterrizado. Él puede oír toda clase de ruidos... Bestias salvajes que rondan a su alrededor, lobos que aúllan, Quizás algún humano que puede hacerle daño. Escucha el viento soplar y la hierba crujir, sentado en el tronco, sin quitarse la venda. Ya que es la única manera en que puede llegar a ser un hombre.



Por último, después de esa horrible noche, aparece el sol y el niño se quita la venda... es entonces cuando descubre a su padre sentado junto a él. Su padre no se ha ido, ha velado toda la noche en silencio, sentado en un tronco para proteger a su hijo del peligro sin que él se dé cuenta.

De la misma forma, nosotros nunca estamos solos. Aun cuando no podamos verlo, en medio de las oscuridades de la vida, nuestro Padre Celestial está a nuestro lado, velando por nosotros, sentado en un tronco. Cuando vienen los problemas y la oscuridad, lo único que tenemos que hacer es confiar en Él, algún día vendrá el amanecer y lo veremos cara a cara tal cual es.

3. Con la orientación del etnoeducador diligenciar el siguiente esquema.



Fuente: Elaboración propia



12 <https://www.pngocean.com/gratis-png-clipart-zpfhs>

4. Observar las imágenes, organizar la secuencia y construir verbalmente una breve historia.



13 <https://www.pinterest.com.mx/pin/278730664414585037/>

TRABAJEMOS EN COMUNITARIEDAD

1. Construir en parejas una historia a partir de las siguientes imágenes :



14 Tomada de Modelo Propio pág. 90



15 Tomada del Modelo Propio pág.114



16 Autoría IE Fátima

A large vertical area containing 20 horizontal lines for writing, intended for students to construct a story based on the images.

DEMUESTRO MIS SABERES

1. La Tulpa es un espacio alrededor del fuego para socializar conocimientos.

Preparar con la ayuda de la familia, un lugar armónico y espiritual que permita compartir con la comunidad la narración construida en el tercer momento “trabajemos en comunitariedad”, de igual forma, con antelación pedir al sabedor elegir una historia representativa del territorio ancestral para enriquecer la oralidad y la narrativa.

¡ÁNIMO!



https://es.123rf.com/photo_21587427_lo-los-ni%C3%B1os-de-todo-el-mundo-divertidos-dibujos-animados-e-ilustraci%C3%B3n-vectorial.html

TALLER 3

| | |
|------------------------|--|
| Eje integrador | Autonomía, Gobierno, Justicia propia y Liderazgo |
| Áreas afines | Ética y Democracia |
| Grado | Cuarto |
| Unidad temática | Sentido de Pertenencia |

LOGRO: Identificar los grupos a los cuales pertenezco y las sensaciones que tengo frente a ellos, cuando pienso en su importancia y en lo que me aportan para mi vida.

COMPARTIENDO SABERES

Entregar a cada estudiante una hoja de block, y colores. Los niños pueden estar ubicados en círculo.

Se les pide que dibujen un objeto, un animal que ellos deseen hacer en este momento, además que lo dibujen en el espacio que podrías encontrarlos. Para esta actividad se dará unos 15 minutos.



<https://totenart.com/noticias/desarrollar-creatividad-ninos-ideas/>

Luego, se les pregunta, dependiendo los dibujos que hayan hecho los niños; ¿Si fueras un árbol, o un perro, o una mesa? Deben contestar por escrito en la misma hoja que dibujaron; después se socializarán las respuestas y los dibujos irán fijados en una pared del salón.

Luego se hacen preguntas acerca de la importancia de cada ser u objeto en la naturaleza y se hará un conversatorio sobre esto.



TEJIENDO CONOCIMIENTOS

Se les presenta a los niños el siguiente cartel.

SENTIDO DE PERTENENCIA

<https://www.dane.gov.co/files/dane-para-ninos/sabias-que.html>

El sentido de pertenencia es el **agrado** que tiene una persona de sentirse integrante de un grupo. El sentido de pertenencia inicia en la familia, ya que esta representa el primer grupo al cual la persona pertenece.

Un sujeto al **serle fiel** a un grupo y al cumplir cabalmente con sus normas, termina por adoptar una identidad y una seguridad, que con el **tiempo** se fortalecerá, haciendo sentir a la persona más segura, elevando de esta manera sus sentimientos sociales que lo hacen estar más dispuesto a continuar con las normas de convivencia.

Un ejemplo de sentido de pertenencia es el vínculo entre un trabajador y la empresa donde labora, en este caso, el trabajador se sentirá **identificado** con los valores y



<https://uomsanmartin.org.ar/site/fechas-para-recordar/dia-del-nino/>

objetivos de la empresa de tal manera que estaría dispuesto a defenderlo ante cualquiera. Se lee la información en forma mental, luego en voz alta.

- Se le pide a cada niño que saque del texto la idea que más le gusto.

Después se reúnen en parejas y dialogan sobre el concepto de sentido de pertenencia hacen un paralelo entre lo positivo y negativo de pertenecer a diferentes grupos. Tomada de <https://conceptodefinicion.de/sentido-de-pertenencia/>

TRABAJEMOS EN COMUNITARIEDAD

El etnoeducador enseña la ronda jugo de limón a los niños, para formar grupos.

A cada grupo se le entrega un pliego de papel en el cual ellos van a responder las siguientes preguntas de manera creativa.



https://es.123rf.com/photo_8614177_ilustraci%C3%B3n-de-unir-las-manos-para-formar-un-c%C3%ADrculo-de-ni%C3%B1os.html

Ronda: Jugo de limón, vamos a jugar, el que quede solo, solo quedará. (Bis) Se forman grupos de 3. 4



<https://www.milenio.com/aula/te-decimos-como-ensenar-a-escribir-a-los-ninos>

Después de formar los grupos y entregar el material empiezan a diseñar su cartelera, respondiendo las siguientes preguntas.

- ¿A qué grupo perteneces?
- ¿Qué grupo te gusta más? por qué?
- ¿Qué actividades hacen en estos grupos?
- ¿Qué otros grupos artísticos, deportivos y culturales hay en tu comunidad?
- ¿Qué es sentido de pertenencia?

El tiempo para hacer esta actividad es de 30 minutos.

DEMUESTRO MIS SABERES

Luego de terminar la actividad se fijan las carteleras en una pared del salón y se socializan.

Las conclusiones que salgan podrán ser consignadas en el cuaderno de cada niño.

También sería muy importante compartir las conclusiones con todos los niños de la Institución Educativa, esto enriquecería el concepto o la apreciación que tiene cada niño de los grupos a los que pertenece y la importancia de ello.

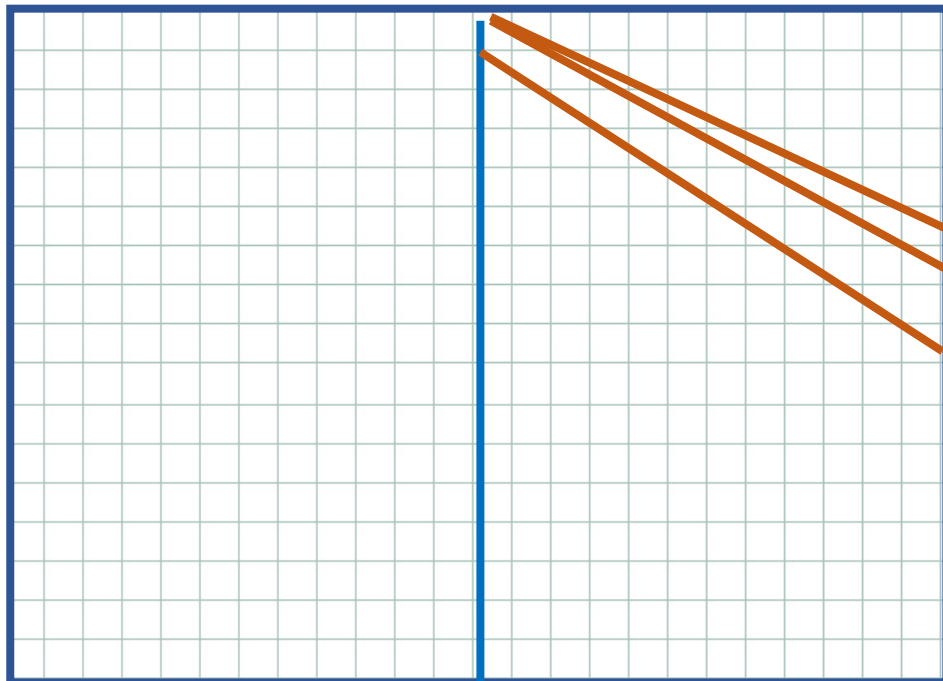
TALLER 4

| | |
|------------------------|---------------------|
| Eje integrador | Cultura y Arte |
| Áreas afines | Educación Artística |
| Grado | Cuarto |
| Unidad temática | Punto y trayectoria |

LOGRO: Desarrollar habilidades manuales a través del trazo de líneas y puntos

COMPARTIENDO SABERES

En una hoja cuadriculada dividida a la mitad, realiza trazos, en la primera parte solo usando puntos (pequeños, medianos, grandes) y en la otra mitad realice trazos con líneas rectas utilizando regla.



TEJIENDO CONOCIMIENTOS

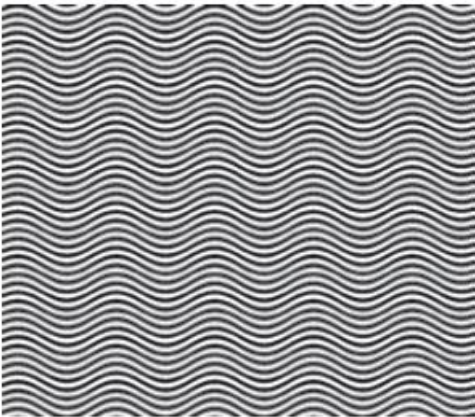
Leer con atención el texto.

UN PUNTO ANDARIEGO

Expresar con otro lenguaje, el lenguaje visual. Seguir el recorrido de un punto. Imaginar que se viaja con el punto y se recorren diversos parajes, llanos, montañas, sobre arena, sobre rocas... si giran, saltan o regresan por otro camino al sitio de partida.

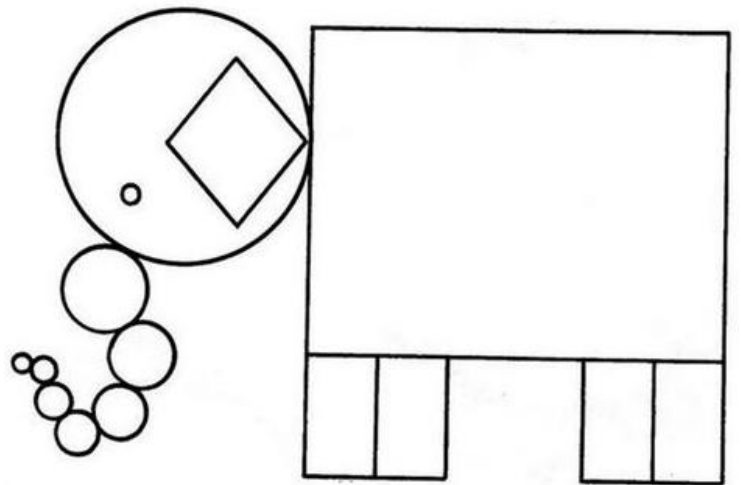
Cuando se detienen y mira hacia atrás, ¿qué huella habrán dejado tú y tu compañero?

¡Deja que las imágenes hablen!



Current, obra de arte óptico de Bridget Riley.

Tomada de https://co.pinterest.com/tania_ch77/bridget-riley-op-art/



Al observar una imagen nos podemos dar cuenta de que sus formas están construidas por tres elementos: puntos, líneas y planos. Estos elementos básicos de toda imagen se llaman elementos visuales.

En la figura realiza líneas rectas horizontales, verticales y diagonales.

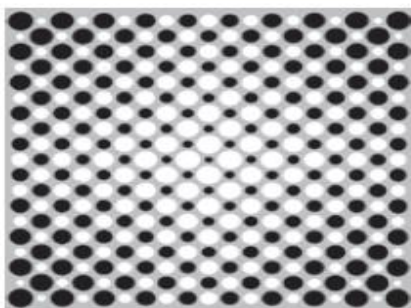
Han existido grupos de artistas que comparten ideas y formas de trabajar las artes plásticas. Por ejemplo, los artistas pertenecientes al arte óptico tienen un especial interés en los efectos de la percepción visual en sus obras. Observa las siguientes obras de arte óptico, reconoce los elementos visuales en cada ejemplo.

El tejido tipo chaquira que utiliza la comunidad Embera para la elaboración de aretes, collares, manillas, llaveros, cinturones entre otros, se caracterizan por tener un componente espiritual muy fuerte, propio de su resguardo o territorio, esto es fruto de tradiciones ancestrales, hace muchos años las artesanías eran elaboradas en oro, pero ante la ausencia de tal preciado metal, empezaron a plasmar las obras artesanales a partir del tejido empleado diversos hilos y piedras, en algunos territorios aún se dedican a la alfarería.

TRABAJEMOS EN COMUNITARIEDAD

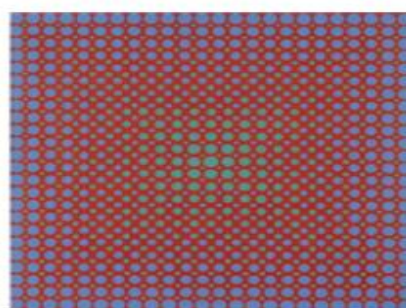
Observo los cuadros. Trabajo en parejas y trato de dibujarlos, haciendo todo lo posible para que se parezcan a la muestra.

EL PUNTO. INICIO DE UNA TRAYECTORIA



Julio Le Parc: secuencias ambivalentes.

<https://www.capitaldelarte.com/arte->



Richard Anuszkiewicz: The quickening power.

<https://moovemag.com/2015/01/op-art-y-la-ilusion-optica/>

LA LINEA. TRAYECTORIA DEL PUNTO



Frank Stella: Sunset Beach, Sketch.

<https://moovemag.com/2015/01/op-art-y-la-ilusion-optica/>



Victor Vasarely: "Broey Neg".

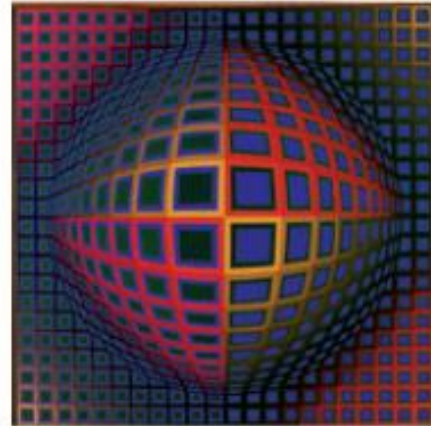
<https://images.app.goo.gl/UymqR1XtDdQfhAJR6>

EL PLANO. TRAYECTORIA DE LA LINEA



Frank Stella #883

<https://mayalenpiqueras.com/arte-optico/>



<https://co.pinterest.com/ginagarrido923/op-art-color/>

DEMUESTRO MIS SABERES

!!!CREA!!!

1. Crea una imagen con puntos, líneas y planos. Comienza con una línea creando formas, las cuales después serán los planos. Luego, rellena las formas con puntos, líneas o con un plano de color.

Materiales: Un octavo de cartulina, lápiz, colores o marcadores, borrador, sacapuntas y regla.

2. Dibuja la frica en una hoja con diseños creativos para ser socializado con sus compañeros.

TALLER 5

| | |
|------------------------|--------------------|
| Eje integrador | Ambiente y Salud |
| Áreas afines | Ciencias Naturales |
| Grado | Quinto |
| Unidad temática | La Célula |

LOGRO: Reconocer las clases de células, sus organelos, y sus funciones.

Identificar las diferencias entre célula animal y célula vegetal.

COMPARTIENDO SABERES

Planear una caminata con el cabildante de mi resguardo para identificar los seres vivos propios del territorio. Se toma nota de las especies que van observando. Al llegar al encuentro con el sabedor, se da el intercambio de conocimientos.

¿Cuáles fueron los seres vivos que pudiste observar?

¿Qué diferencias encuentras entre los seres vivos animales y vegetales?

¿Has escuchado hablar de las células?

¿Cómo te imaginas una célula? Dibújala.

¿Cómo empieza la vida de los seres de la naturaleza?



<https://www.encuentrosconlaciencia.es/?p=78>

TEJIENDO CONOCIMIENTOS

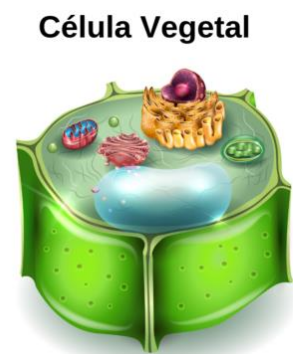
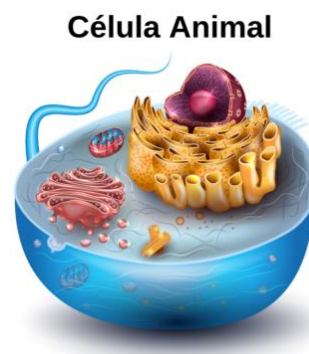
Observa los siguientes videos: <https://youtu.be/Ps54eXe8YHY>

<https://youtu.be/inYX6Hc1Png>

¡¡¡SABIAS QUE!!! Los seres vivos están formados por células, esta es la unidad funcional y estructural más pequeña que tienen los animales y las plantas.

Diferencia entre la célula animal y la célula vegetal.

<https://www.ecologiaverde.com/semajanza-y-diferencia-entre-celula-animal-y-vegetal-1533.html>



<https://www.caracteristicas.co/nucleo-celular/>

Ahora que ya hemos mencionado las similitudes, te detallamos que las diferencias que podemos encontrar entre las células vegetales y animales son:

- Las células vegetales poseen una pared celular por fuera de la membrana plasmática. Esta pared les confiere una gran rigidez y está compuesta por celulosa, lignina, entre otros componentes. Las células animales no poseen esta pared celular. Algunos de los componentes de la pared celular vegetal poseen múltiples aplicaciones comerciales e industriales.
- La célula vegetal posee cloroplastos en su interior. Estos cloroplastos contienen pigmentos como la clorofila o el caroteno y permiten el proceso de la fotosíntesis.

Muchos de estos pigmentos tienen aplicaciones comerciales o industriales. Las células animales no poseen cloroplastos.

- Las células vegetales tienen la capacidad de producir su propio alimento a partir de componentes inorgánicos mediante el fenómeno de la fotosíntesis, lo que se denomina nutrición autótrofa.
- Las células animales no poseen la capacidad de producir su propio alimento a partir de componentes inorgánicos, lo que se denomina nutrición heterótrofa.
- En la fotosíntesis, la célula vegetal es capaz de transformar en energía química la energía solar o luminosa.
- En las células animales, la energía es proporcionada por las mitocondrias.
- Las células vegetales poseen su citoplasma ocupado por grandes vacuolas en un 90% de su espacio, incluso a veces como una única vacuola de gran tamaño. Estas vacuolas sirven para almacenar productos del metabolismo y para eliminar productos de desecho. Mientras que las células animales poseen vacuolas, pero de pequeño tamaño y que no ocupan tanto espacio.
- Las células animales poseen un orgánulo llamado centrosoma (encargado de la separación de los cromosomas para dividirlos entre células hijas), mientras que las células vegetales, no.
- Las células vegetales suelen presentar una forma prismática mientras que las células animales pueden tener distintas formas.

TRABAJEMOS EN COMUNITARIEDAD



1. Encuentra en la sopa de letras la mayor cantidad de términos relacionados con la célula.

LA CELULA



kokolikoko.com

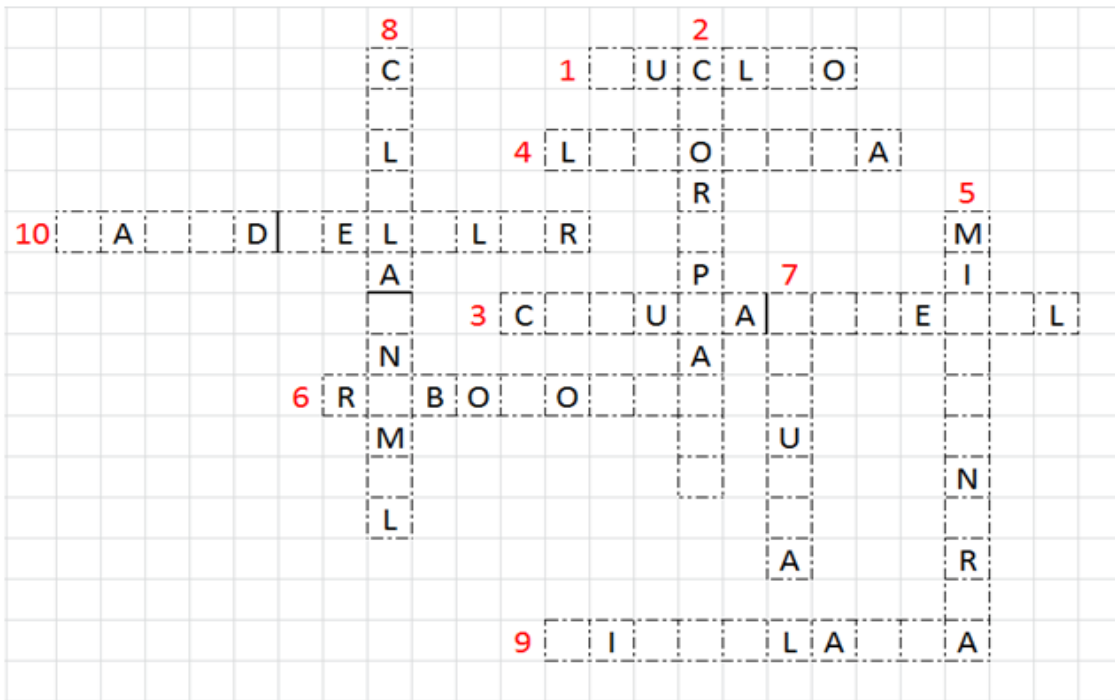
2. Completa el crucigrama, teniendo en cuenta cada enunciado.

HORIZONTALES.

1. Parte de la célula donde se guarda el material genético.
3. Célula que realiza la fotosíntesis.
4. Organelo que contiene enzimas digestivas.
6. Pequeñas estructuras esféricas que fabrican proteínas.
9. Sustancia de la célula en la que nadan los diferentes organelos.
10. Parte de la célula vegetal que le proporciona forma rígida.

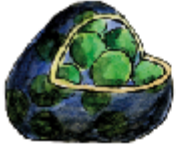
VERTICALES.

2. Organelo que solo está presente en la célula vegetal y contiene clorofila.
5. Organelo que actúa como central de energía.
7. Pequeñas bolsas encargadas de almacenar agua y nutrientes en la célula.
8. Célula que no puede fabricar su propio alimento.



<https://co.pinterest.com/pin/655555289479468396/>

3. Identifica los tríos de columnas en orden: imagen - nombre (únelos con una línea) y función (coloréalos del mismo color).



Las Mitocondrias

Almacenan agua, nutrientes o sustancias que elabora o necesita eliminar.



Retículo

Ambos transportan sustancias de una parte a otra de la célula.



Los Cloroplastos

Interviene en la producción, almacenamiento y transporte de determinadas sustancias.



Las Vacuolas

Realizan la fotosíntesis.



Aparato de Golgi

Son pequeñas estructuras encargadas de realizar la digestión.



Los Lisosomas

Son pequeñas fábricas donde se producen proteínas.



Los Ribosomas

Son las "centrales de energía" de la célula.

<https://webdeldocente.com/ciencia-y-ambiente-quinto-grado/organelos-celulares/>

4. Escribe las partes de la célula animal y la célula vegetal.



<https://ar.pinterest.com/pin/745416175796146217/>

DEMUESTRO MIS SABERES

Responder en el cuaderno.

1. Dibujar la célula animal y la célula vegetal y señalar sus organelos.
2. Escribir cuál es la diferencia entre las células estudiadas.
3. En tertulia familiar compartir lo aprendido.

TALLER 06

| | |
|------------------------|--|
| Eje integrador | Autonomía, gobierno, justicia propia y liderazgo |
| Áreas afines | Ética y valores |
| Grado | Primero |
| Unidad temática | El respeto |

LOGRO: Promover actitudes de respeto para continuar fortaleciendo las cualidades, el respeto por sí mismo, por el otro y las buenas relaciones interpersonales, para valorar y respetar el trabajo de los demás.

COMPARTIENDO SABERES

Hacer diferentes preguntas a los niños para identificar los conocimientos previos:

1. ¿Qué es el respeto?
2. Decir un ejemplo donde se observe el valor del respeto.
3. ¿Por qué es importante respetarme y respetar a los demás?
4. Hacer un compartir con los sabedores para enriquecer el concepto.
5. De acuerdo a lo que cada niño escucha y comprende, hacer una definición propia sobre el respeto y socializarla con sus compañeros en el aula.

TEJIENDO CONOCIMIENTOS

Iniciar con la observación directa de diferentes láminas en donde se tengan ejemplos sobre el valor del respeto; el niño debe describir las imágenes y dar su opinión. Luego el etnoeducador debe explicar el valor del respeto con definiciones desde la ética y así lograr que el niño pueda comprender este concepto para aplicarlo en su vida cotidiana.



Tomado de: ticeduinf.blogspot.com

El respeto es un valor fundamental en la vida de todas las personas. Con el respeto se logra hacer más amigos y entender mejor la relación que se tiene con ellos.

Cuando se tiene en cuenta el valor del respeto en todas las cosas que se hacen diariamente, se evitan peleas con los demás y se logra sentir alegría en el corazón.

Existen diferentes tipos de respeto:

1. Por nosotros mismos: Es aceptar y amar el cuerpo y el alma, tal como somos.
2. Por el otro: Es aceptar la otra persona y no querer cambiar su forma de ser.
3. Por la familia: Es amar, cuidar y obedecer a los seres queridos.
4. Por la naturaleza: Es cuidar y valorar lo que tenemos a nuestro alrededor y ayudar a cuidarla y protegerla.
5. Por la cultura: Es identificar y cumplir las creencias, es tener sentido de pertenencia por lo propio.

Para aprender y mejorar el valor del respeto se debe tener en cuenta:

- ✓ Dar ejemplo con el buen comportamiento sin gritar.
- ✓ Llamar a los demás por el nombre propio.
- ✓ Escuchar a los demás con paciencia.
- ✓ Hablar con calma para solucionar dificultades.
- ✓ Pedir disculpas cuando la persona se equivoca.
- ✓ Reconocer los valores de los otros.

Un niño es respetuoso cuando:

...es obediente.

...cuida los animales y les da de comer.

...responde con amor a sus padres, autoridades y amigos.

Continuar mencionando otros ejemplos con la ayuda de los compañeros, socializarlo y escribir una reflexión final, en el cuaderno.

TRABAJEMOS EN COMUNITARIEDAD

Hacer lectura del cuento o mirar el video sobre “La ratica presumida” para entender un poco más el valor del respeto. Luego dibujar en el cuaderno lo más importante del respeto y que se relacione con el cuento, finalmente socializarlo y dar un ejemplo cotidiano.

Video: Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=ot4gpo3Lkj0>

Cuento Tomado de <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-clasicos/la-ratita-presumida>

“La Ratica Presumida”

Había una vez una ratita que era muy presumida. Estaba un día barriendo la puerta de su casa cuando se encontró con una moneda de oro. En cuanto la vio empezó a pensar lo que haría con ella:

- Podría comprarme unos caramelos... pero mejor no, porque me dolerá la barriga. - -
Podría comprarme unos alfileres... no tampoco, porque me podría pincharme... ¡Ya sé!
Me compraré una cinta de seda y haré con ella unos lacitos.

Y así lo hizo la ratita. Con su lazo en la cabeza y su lazo en la colita la ratita salió al balcón para que todos la vieran. Entonces apareció por ahí un burro:

- Buenos días ratita, qué guapa estás.
- Muchas gracias señor burro - dijo la ratita con voz presumida
- ¿Te quieres casar conmigo?
- Depende. ¿Cómo harás por las noches?
- ¡Hiooo, hiooo!

- Uy no no, que me asustarás

El burro se fue triste y cabizbajo y en ese momento llegó un gallo.

- Buenos días ratita. Hoy estás especialmente guapa, tanto que te tengo que pedir que te cases conmigo. ¿Aceptarás?

- Tal vez. ¿Y qué harás por las noches?

- ¡Kikirikíiii, kikirikíiii! - dijo el gallo esforzándose por sonar bien

- ¡Ah no! Que me despertarás

Entonces llegó su vecino, un ratoncito que estaba enamorado de ella.

- ¡Buenos días vecina!

- Ah! ¡Hola vecino! - dijo sin tan siquiera mirarle

- Estás hoy muy bonita.

- Ya... gracias, pero no puedo entretenerme a hablar contigo, estoy muy ocupada.

El ratoncito se marchó de ahí abatido y entonces llegó el señor gato.

- ¡Hola ratita!

- ¡Hola señor gato!

- Estás hoy deslumbrante. Dime, ¿querrías casarte conmigo?

- No sé... ¿y cómo harás por las noches?

- ¡Miauu, miauu!, dijo el gato con un maullido muy dulce

- ¡Claro que sí, contigo me quiero casar!

El día de antes de la boda el señor gato le dijo a la ratita que quería llevarla de picnic al bosque. Mientras el gato preparaba el fuego la ratita cogió la cesta para poner la mesa y...

- ¡Pero si la cesta está vacía! Y sólo hay un tenedor y un cuchillo... ¿Dónde estará la

comida?

- ¡Aquííí! ¡Tú eres la comida! - dijo el gato abalanzándose sobre ella.

Pero afortunadamente el ratoncito, que había sospechado del gato desde el primer momento, los había seguido hasta el bosque. Así que al oír esto cogió un palo, le pegó fuego metiéndolo en la hoguera y se lo acercó a la cola del gato. El gato salió despavorido gritando y así logró salvar a la ratita.

- Gracias ratoncito

- De nada ratita. ¿Te querrás casar ahora conmigo?

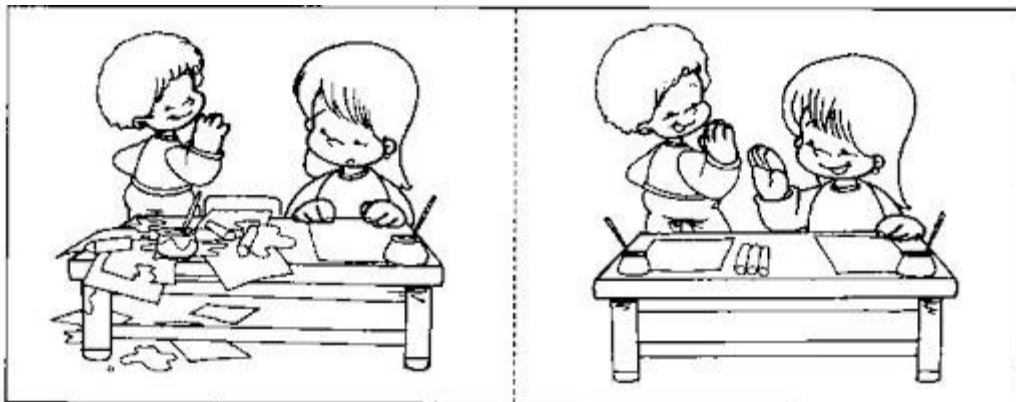
- ¿Y qué harás por las noches?

- ¿Yo? Dormir y callar ratita, dormir y callar

Y la ratita y el ratoncito se casaron y fueron muy felices.

DEMUESTRO MIS SABERES

A continuación, se debe colorear sólo la imagen que representa el valor del respeto.



Tomado de Pin de Laura Sanchez en Fede | Normas de convivencia, Carteles ... pinterest.com

Ahora con la ayuda de la imaginación construir un cuento relacionado con el valor del respeto.

5. CONCLUSIONES

Dado los hallazgos en esta investigación, se recopilan nuevos elementos para continuar fortaleciendo las prácticas pedagógicas en los seis resguardos indígenas de Caldas:

- Se evidencia un avance significativo en las prácticas pedagógicas implementadas por algunos etnoeducadores, éstas han servido de apoyo para seguir construyendo los proyectos educativos comunitarios, sin embargo, se hace necesario sistematizar las prácticas que han tenido reconocimiento tanto a nivel institucional o aquellas que han trascendido al resguardo.
- Cada institución o centro educativo posee la forma de integrar su plan curricular y el modelo propio; se hace pertinente tener una ruta metodológica en la que se pueda percibir la estrategia utilizada para llevar a cabo el conocimiento a los estudiantes y tener claridad en la articulación del saber propio y el saber universal, teniendo presente el rescate cultural de tradiciones y costumbres ancestrales.
- No se evidencian protocolos de inducción por parte de la consejería de educación del CRIDEC para los etnoeducadores que se vinculan.
- Uno de los procesos más fortalecidos en el momento, son los canales de comunicación entre las organizaciones indígenas y la Gobernación de Caldas, éstas se dan a partir de la dinamización periódica de las mesas de concertación indígena.

- Dificultad de algunos etnoeducadores para manejar y/o implementar herramientas tecnológicas en el desarrollo de su quehacer pedagógico, sumado a la ausencia o fallas en la conectividad por la lejanía y ubicación geográfica de los territorios indígenas.

6. RECOMENDACIONES

- Realizar procesos de inducción a todos los etnoeducadores que se vinculan a la planta docente, algunos de ellos son fruto del mismo proceso y modelo propio, pero se hace importante fijar los parámetros curriculares exigidos por el Ministerio de Educación, debe ser realizada por la Secretaria de Educación Departamental, los consejeros de educación de cada resguardo congregados en el Consejo Regional Indígena de Caldas CRIDEC y los directivos de la Institución educativa en la cual va a desempeñar su labor. Esta estrategia se propone con el fin de ajustarse a las políticas etnoeducativas nacionales y regionales, así mismo, conocer las acciones que ha liderado la Gobernación de Caldas para brindar atención oportuna y pertinente a los grupos étnicos, conocer el Proyecto Educativo Institucional o Comunitario de la institución, pero sobre todo recordar el compromiso y la misión que debe cumplir promoviendo la cultura, usos y costumbres como estrategia para que el pueblo Embera viva.
- A partir de las Mesas Departamentales de Concertación indígena, continuar promoviendo en los municipios donde habita comunidad estudiantil étnica, espacios y acciones con el propósito de fomentar la interculturalidad. Esto debe estar establecido mediante actos administrativos (decretos, resoluciones, circulares, entre otros) de tal manera que no dependa de gobernantes que se encuentren en el momento liderando.
- Promover encuentros donde los directivos docentes tengan mayor participación en la toma de decisiones presupuestales, ya que son ellos quienes conocen de manera más profunda las necesidades físicas (Infraestructura, mobiliario),

pedagógicas (talleres, capacitación, pasantías) didáctico (juegos propios, instrumentos musicales)

- Continuar promoviendo encuentros del saber entre resguardos, esto servirá para compartir conocimientos y reconocer prácticas significativas que pueden ser tomadas y aplicadas en otras instituciones educativas, sobre todo, en aquellas que apenas están en etapa de formulación de los proyectos de vida territoriales y los proyectos educativos comunitarios.
- Suscitar la creación de la Red de etnoeducadores como estrategia que permita el intercambio de saberes, el aporte a la creación de políticas étnicas regionales y nacionales y el diseño de currículos pertinentes al territorio.
- La articulación curricular con el modelo propio debe estar visible en las planeaciones de cada etnoeducador, esto podría ser un documento que con el tiempo se convierta en el legado de próximas generaciones, allí podría encontrarse toda la trazabilidad entre lo propio y lo apropiado, siempre buscando enriquecer la cultura, las tradiciones y costumbres y ese legado ancestral que es lo que permite que las etnias continúen a lo largo del tiempo.
- Se sugiere fortalecer en los seis resguardos indígenas del Departamento de Caldas las herramientas tecnológicas, estas ayudan a tener contacto con los otros pueblos indígenas del país y es una forma de mantener activas las comunidades, conocerlas y aprovechar el saber que se pueda compartir. Esto permite recopilar memorias ancestrales, socializar sucesos y acontecimientos significativos de su territorio y buscar con esto la supervivencia de la cultura.

Finalmente, el proceso de investigación llevado a cabo puede ser un insumo para la Secretaría de Educación Departamental, las instituciones y centros educativos, en donde puedan evidenciar oportunidades de mejora en sus prácticas pedagógicas y de esta manera proyectar nuevas acciones que respondan a las necesidades y expectativas narradas por los etnoeducadores, despejando un poco las tensiones adquiridas y así generar cambios positivos que impacten la familia, la escuela y el territorio en los seis resguardos indígenas de Caldas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 61-64
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-45.
- Becerra, L., & Cristancho, J. A. (2018) La Investigación en la Práctica Pedagógica de los Docentes de Educación Media. *Journal of Social Science and Management Research Review*, 1(1).
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Blanco Guijarro, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35, <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248002.pdf>.
- Bodnar, Y., & Rodríguez, E., (1993). Etnoeducación y Diversidad Cultural. *En: Urdimbres y Tramas Culturales*, CORPRODIC, Edit. Presencia, Bogotá, pp. 23-44.
- Bodnar, Y. (1995). Cultura, Interculturalidad y Relaciones de Poder en la Educación Colombiana, *En: Culturas Para la Paz*, Bermúdez Q, S. Editora, Colección María Restrepo de Ángel, Bogotá, Primera Edición, 253-270.

Bodnar, Y. (1997). *La Interculturalidad y el Espacio Escolar: Intercambio de Relaciones de Poder*. Ponencia preparada para el Simposium La Interculturalidad en la Educación Bilingüe para Poblaciones Indígenas de América Latina, Quito, Ecuador.

Bodnar, Y. (1998). *Colombia y su Diversidad Cultural, ¿Un problema para los Censos?* Ponencia presentada durante el Seminario Internacional Censo de Población y Vivienda del DANE, Naciones Unidas, Cartagena de Indias, enero.

Bodnar, Y., Tovar, E., Arias, R., L., Bogoya, N., Briceño, P., Murillo, J. & Rodríguez, E. (1999). *Cultura y Sexualidad en Colombia: Un Espacio Para Leer Relaciones de Poder, Formación de Actitudes y Valores Humanos*, COLCIENCIAS, BID, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Primera Edición.

Bodnar, Y. (2003). La Diversidad Cultural en los Censos de Población y Vivienda. En Wartenberg, L (comp): *La Cátedra Abierta en Población, 2000 – 2001*. Julio, 1º Ed., Bogotá, 187-206. Universidad Externado de Colombia, Fondo de Población de las Naciones Unidas, FNUAP,

Bodnar, Y. (2006). *Diversidad Cultural Versus Prácticas Estadísticas Asimilacionistas, En: Pueblos Indígenas y ROM (Gitano) en Colombia, Demografías Postergadas*. En revisión para impresión, U. Externado de Colombia, Bogotá.

Bodnar, Y. (2009). Una mirada a la educación desde las prácticas

Camargo, J., Diaz, G., & Pinto, K. (2016). Etnoeducación desde la praxis: una estrategia de las agencias sociales para la comprensión de la mujer Wayuu.

Revista Boletín Redipe, 5(1), 81-89.

- Cancino, L. P. (2018). Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales. *Polis Revista Latinoamericana*, (28).
- Castillo Guzmán, E., Caicedo Ortiz, J. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, 33, 109-127. Universidad Central Bogotá, Colombia
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Gedisa,
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*, Eudeba,
- Castoriadis, C., (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Ceballos Cardona, Y., Jaramillo Hernández, I., Giraldo Arango, M., Duque Méndez., Nianza, A. (2013). *Aplicación para apoyo a la etnoeducación de Comunidad Embera Chami*. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, Manizales, Colombia
- Constitución Política de Colombia. (1991). Título I, artículos 7, 10 y Título II artículo 68.
- Correa Nache, S. A., Cruz Cerón, E., & Fernández Girón, S. P. (2020). *Elementos de la identidad cultural Nasa que se han debilitado en los estudiantes de la Sede Principal de la Institución Educativa Técnica Kwe´ sx Piya Yat de la vereda El Tablón, Municipio de Jambaló Cauca* (trabajo de grado de maestría). Universidad de Manizales.

Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., Elbert, R. (2005). *Manual de metodología.*

Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

Delgado, L. (2004). *Etnoeducación y praxis.* Editorial Uryco Ltda.

Departamento de Caldas. (2016). Plan de Desarrollo 2016-2019, "Caldas Territorio de Oportunidades. <https://caldas.gov.co/index.php/boletines/2948-sistema-de-seguimiento-financiero-y-fisico-del-plan-de-desarrollo-2016-2019-caldas-territorio-de-oportunidades>.

Diker, G. T. F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta.* Ed Paidós.

Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública.* Ministerio de Educación Nacional.

Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica*, 24 (70). revistacalidad@uned.ac.cr

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción.*

García Araque, F. (2016). *Afrocolombianidad en la cátedra de etnoeducación. Una guía para su orientación en el aula.* Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín Facultad de Ciencias Humanas y Económicas Posgrados: Historia Medellín, Colombia.

- García Rincón, J. (2009). *Sube la marea. Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Edinar
- García Tabares, N. (2016). Hacia una etnoeducación eficaz para una inclusión real. En Acevedo Zapata, S. (comp), *Educación Superior Inclusiva Aportes a la Construcción de la Cultura de Paz II Seminario Internacional de Educación Superior Inclusiva Para la Paz y la Reconciliación*.
- Gavarrete, M.E. (2012). *Modelo de aplicación de Etnomatemáticas en la Formación de Profesores para Contextos Indígenas de Costa Rica*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- Hernández, R (2015). *Etnoeducación interculturalidad y pedagogías propias*. Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. Colombia.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Paidós.
- Lacombe, F. (2011). Reflexión de la práctica pedagógica. *Educación y humanismo*, 13(21), 191-208.
- Ley 115. Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Febrero 8 de 1994.
- Ley 397. Ley General de Cultura. Congreso de la Republica de Colombia. Agosto 7 de 1997.

- Martínez Boom, A.M. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En Barragán, D., Urbina, J. & Gamboa, A. (Comp.). *Práctica pedagógica: perspectivas teorías*, 55-69.
- Martínez, E., & Aguirre, E. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Martínez Boom, A.M. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. Barragán, D., Urbina, J. & Gamboa, A. (Comp.). *Práctica pedagógica: perspectivas teorías*, 55-69.
- Ministerio de Educación Nacional & PRODIC. (1990). Conceptualizaciones sobre la Cultura, las Relaciones de Poder y la Interculturalidad. En: *Etnoeducación, Conceptualización y Ensayos, MENPRODIC*. 1-40. Edit. Presencia,
- Ministerio de Educación Nacional (s/f). Sistema Integrado de Matrícula.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-168883.html?_noredirect=1
- Montero, L. (1987). Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado: Sentido Curricular y Profesional. *Actas 1 Symposium Nacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago. 17-25.
- Moreno, P. (2000). *Documento inédito Práctica Pedagógica Innovación y Cambio 2000*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosquera, J. (1986). *Las comunidades negras de Colombia. Pasado, presente y futuro. Movimiento Nacional por los Derechos de Humanos de las Comunidades Negras de Colombia – Cimarrón-*, Editorial Lealon

Muñoz J. A., Duarte A, & Landazábal J. I., (1998) Fundamentos Conceptuales para una Teoría sobre el Poder. CORPRODIC.

Muñoz, J., A., et. al. (s. f.) Alteridades e Incertidumbres, UPN, CIUP, Bogotá.
Pedagógicas culturales. CORPRODIC.

Perea, F. (2003). *La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá: Docentes Editores.

Perea Mercado, Y., Pizarro Palacios, F. (2019). *La etnoeducación en la formación de posgrados de la Universidad Católica de Manizales*.

Restrepo, E., & Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 157-173.

Restrepo, E., & Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 157-173.

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.

Robinson, D. (2007). *Propuesta curricular para la cátedra de estudios Afrocolombianos en el archipiélago de San Andrés, Providencia y santa Catalina*. San Andrés Isla: Instituto de Formación Técnica Profesional -Infotep

Rodríguez Olaya, R. (2017). *Navegando Hacia etnodidácticas. Estado del arte de la etnoeducación en el Departamento del Chocó*. Universidad ICESI

- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros*. Colección *Educaciones y cultura*. Popayán. Universidad del Cauca.
- Rovira de Córdoba, C y Córdoba, D. (2000). *Cátedra Afrocolombiana: orientaciones curriculares*. Corpidencu.
- Sacristán, J. G. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Lugar editorial.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica*, 3 (1), 119-139.
- Varios (2015). *Modelo Pedagógico Embera*. Editorial Manuel Arroyave
- Vera, J. (1998), Cornelius Castoriadis (1922-1997). *La interrogación permanente*. *Iniciativa Socialista*, 48.
- Viaña, J. (2010). Fundamentos para una interculturalidad crítica En: Tapia, L, Walsh, C & Viaña, J. (Ed.), *Construyendo interculturalidad crítica; La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*. 97-133.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Tapia, L, Walsh, C & Viaña, J. (Ed.), *Construyendo interculturalidad crítica; La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*. 75-96.
- Zabalza, M. (1988). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza, anuario interuniversitario de didáctica*. Salamanca

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógica: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 117-184.

Zeichner, KM (1983). Paradigmas alternativos de formación docente. *Revista de formación docente*, 34 (3), 3-9.

Zuluaga, O. (1999). *La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia.

8. ANEXOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Tiene conocimiento acerca de las políticas públicas sobre Etnoeducación?
¿Podría describirnos algunas de ellas?
2. Describa las características de la educación en su resguardo.
3. ¿Por qué el Etnoeducador es un elemento importante en el rescate de la cultura, tradiciones y costumbres ancestrales?
4. Dentro de la cultura indígena se escucha mencionar la palabra “sabedores”, ¿quiénes son y por qué son importantes para la Etnoeducación?
5. ¿De qué manera el proceso de educación propia enriquece el trabajo de aula y el contexto de su comunidad educativa?
6. ¿Cómo se inicia el proceso de enseñanza de los niños dentro del modelo propio?
7. ¿Cuál es la relación que existe entre la educación propia y la educación externa?
8. ¿Cuál es la relación entre la política educativa del resguardo y su papel como etnoeducadores?
9. Mencione algunas estrategias que desempeñe en su labor.
10. ¿Cómo las prácticas pedagógicas apoyan el sentido de pertenencia a su cultura?
11. Narre el trabajo de una hora de clase y las prácticas pedagógicas empleadas en ella.

12. ¿Actualmente ha recibido formación para mejorar sus prácticas pedagógicas y cómo ha reconfigurado esto su práctica de aula?
13. ¿Cuáles prácticas pedagógicas considera de mayor relevancia? ¿Podría hablarnos de ellas?
14. ¿De qué forma evalúa su práctica pedagógica?
15. ¿Qué tropiezos ha encontrado en la cotidianidad del aula al desarrollar sus prácticas pedagógicas?
16. ¿Cómo se evidencia en los niños las prácticas culturales y espirituales que se desarrollan en el aula?
17. ¿Cómo le gustaría que fuera la etnoeducación?
18. ¿Qué fortalecería en su rol como etnoeducador?
19. ¿Usted etnoeducador, cómo visiona al estudiante formado en el modelo propio?
20. ¿Cuáles son las capacidades que incorpora el estudiante para comprender y actuar en su entorno?
21. ¿Cómo incluiría en sus prácticas pedagógicas el uso de herramientas tecnológicas?
22. ¿Qué tendría en cuenta para mejorar los espacios de aprendizaje?