



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**MODELO INTERCULTURAL DE AGENDA ÉTNICA DE
ETNOEDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E
INNOVACIÓN EN EL VALLE DEL CAUCA**

SANDRA DE LAS LAJAS TORRES PAZ



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

VIGILADA Mineducación

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



*Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen*



MODELO INTERCULTURAL DE AGENDA ÉTNICA DE ETNOEDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN EL VALLE DEL CAUCA

Investigadora principal:

SANDRA DE LAS LAJAS TORRES PAZ

Director:

SAMUEL PATIÑO AGUDELO

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Universidad Católica de Manizales

Doctorado en Educación

2023

Colombia

Esta tesis fue defendida por SANDRA DE LAS LAJAS TORRES PAZ, ante el siguiente tribunal de tesis. Se presentó a la Facultad de Educación y aprobada en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de Doctor en Educación en la Universidad Católica de Manizales.

LINA ROSA PARRA BERNAL

PRESIDENTE DEL TRIBUNAL

NOMBRE DEL SECRETARIO (A)

Secretario (a)

NOMBRE DEL VOCAL

Vocal

Declaración de Obra Original

Yo declaro lo siguiente:

Esta tesis representa mi trabajo original, excepto cuando he reconocido las ideas, las palabras, o material de otros autores.

Cuando las ideas de otro autor se han presentado en estas, he reconocido las ideas del autor citándolo en el estilo requerido.

Cuando las palabras de otro autor se han presentado en esta tesis, he reconocido las palabras del autor mediante el uso correcto de las citas correspondientes en el estilo requerido.

SANDRA DE LAS LAJAS TORRES PAZ

Julio 24 de 2023

AGRADECIMIENTOS

La generación de esta obra de conocimiento fue posible gracias a Dios, a mi familia especialmente mi madre YOLANDA MARIA PAZ ESTUPIÑAN (Q.E.P.D.), mi esposo DIEGO LUIS HURTADO ANIZARES, mis hijos IMARA CHAVERRA TORRES y VISMAR HASSANI CHAVERRA TORRES, a los profesores especialmente SAMUEL PATIÑO, como director.

Agradezco a la Gobernación del Valle del Cauca, al Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación-Minciencias-, a Infivalle, a Ser Innovación Transformativa y a CUDES, ya que esta obra se desarrolló en el marco del proceso del proyecto "Desarrollo de una Estrategia que fortalezca la cultura en Ciencia, Tecnología e Innovación en niñas y mujeres adolescentes afrodescendientes, Indígenas y Comunidades Étnicas del Valle del Cauca. BPIN 2018000100094 del fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías", así como los actores del sistema regional de ciencia, tecnología e innovación.

Especialmente, agradezco la participación de las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Valle del Cauca, los Consejos Comunitarios, Organizaciones de Base Etnicoterritoriales, a las y los etnoeducadores y líderes sociales, a las niñas y mujeres jóvenes de las comunidades NARP por su existencia, perseverancia, fortaleza y amor.

Siglas utilizadas en el documento

- ASCTI: Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.
- CODECTI: Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- CTeI: Ciencia, Tecnología e Innovación.
- C+CTeI: Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- CTS: Ciencia, Tecnología e Sociedad.
- CUEEV: Comité Universidad-Empresa-Estado en el Valle del Cauca.
- CRCI: Comisión Regional de Competitividad e Innovación del Valle.
- DAERCTeI: Dirección de Actuación del Ecosistema Regional de CTeI del Valle del Cauca.
- DAE: Dirección de Actuación Etnoeducativa.
- Fondo CTeI: Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- IA: Investigación-Acción.
- IAP: Investigación - Acción Participativa.
- IPM: Índice de Pobreza Multidimensional.
- NARP: Comunidades Negras, Afrodescendientes, Raizales y Palenqueras.
- ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- OCAD: Órgano Colegiado de Administración y Decisión.

- RUIV: Red de Universidades para la Innovación del Valle del Cauca.
- SGR: Sistema General de Regalías.
- SRCTI: Sistemas Regionales de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- SRI: Sistemas Regionales de Innovación.
- HUBLAyCTIP: Hub Latinoamericano y Caribeño de Política de Innovación Transformativa.
- TIPC: Transformative Innovation Policy Consortium

Tabla de contenido

Resumen	1
1 1.1 Introducción	5
1.2 Antecedentes y estado del arte	8
2 1.3 Planteamiento del problema	14
3 1.4 Pregunta de investigación.....	17
4 1.5 Objetivos.....	17
5 1.5.1 Objetivo general.....	17
6 1.5.2 Objetivos específicos	18
7 1.6 Justificación	18
8 1.7 Políticas públicas relacionadas con esta investigación.....	24
9 2.1 Marco teórico	27
10 2.1.1 Colonialidad, raza y decolonialidad.....	28
11 2.1.2 Interculturalidad.....	36
12 2.1.3 La formación como categoría central de la pedagogía... 40	
13 2.1.4 Etnoeducación	45
14 2.1.5 La etnoeducación en el contexto colombiano	46
15 2.1.6 Antecedentes de política pública etnoeducativa en Colombia 65	
16 2.1.7 Desarrollo.....	74
17 2.1.8 Etnodesarrollo	78

18	2.1. 9 Sistema nacional y políticas públicas de Ciencia, Tecnología e Innovación.	95
19	1.1.10 Actividades Sociales De Ciencia, Tecnología E Innovación.	100
20	2.1.11 La innovación desde el enfoque transformativo	109
21	3.1 Metodología.....	116
22	3.1.1 Diseño de la investigación.....	117
24	2.1.2. Diseño metodológico.....	118
25	3.1.3 Tipo de investigación.....	120
26	3.1.4 Paradigma de la investigación: sociocrítico.....	121
27	3.1.5 Enfoque de la investigación	121
28	3.1.6 Método de la investigación: IAP.....	122
29	3.1.7 Nivel del conocimiento.....	124
30	3.1.8 Técnicas e instrumentos.....	124
31	3.1.9 Población, marco muestral y muestra	126
	3.1.10 Fases o momentos del proceso de investigación.....	127
1	3.1.11 Fase de iniciación y entrada en el escenario para la elaboración del diagnóstico participativo.....	128
	3.1.12 Fase de contextualización: realización del diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales	129
	3.1.13 Fase de recogida de información.....	130

3.1.14 Fase del análisis de la información y la presentación de los resultados (modelo de agenda étnica)	131
3.1.15 Socialización y valoración de los resultados	131
4.1 Análisis de los resultados de la investigación: Diagnóstico del SRCTI y la participación de las comunidades NARP en el proceso de CTeI del Valle del Cauca en el marco del diseño intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.....	133
4.1.1 Fase 1. Iniciación y entrada en escenario del proceso de cocreación del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.	133
4.1.2 Diagnóstico del Sistema Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación	134
4.2 Conceptualización del pueblo NARP como grupo étnico.	150
4.3 Diagnóstico de las comunidades NARP del Valle del Cauca...	151
4.3.1 Aspectos demográficos y de organización de las comunidades NARP del Valle del Cauca.....	151
4.3.2 Los consejos comunitarios y organizaciones de base.	153
4.3.3. Sobre los actores participantes del proceso.	155
4.3.4 Fase 2. Contextualización: diseño y desarrollo del diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales.....	175

4.3.5 Fase 3. Diálogo de saberes para cocrear la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.....	176
4.4 Análisis de los resultados del proceso de cocreación: modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.....	178
4.5 Modelación teórica de carácter sistémico.....	179
4.6 El modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca	183
4.6.1 Subsistema I: proyección intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.....	185
4.6.2 Subsistema II: articulación intercultural-etnoeducativa y CTeI del modelo.....	193
4.7 Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca	200
4.7.1 Estructura de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca.....	200
4.8 Marco legal y político.....	203
4.9 Focos estratégicos e interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.....	206
4.9.1 Foco de biodiversidad.....	207
4.9.2 Foco salud y foco agro	210

4.9.3 Foco etnoeducación: identidad étnica y cultural, etnoeducación, etnopedagogía.....	213
4.9.4 Foco servicios: industrias culturales.....	215
4.9.5 Foco turismo: turismo de naturaleza, cultural, étnico, científico	217
4.9.6 Foco energía: energía sostenible y no contaminante	220
4.9.7 Foco TIC: tecnología e innovación 4.0	221
4.10 Estrategias para mejorar la articulación entre grupos étnicos y actores del ecosistema de CTeI.....	223
4.10.1 Diálogos de saber	223
4.10.2 Capacitaciones	223
4.10.3 Divulgación y acompañamiento.....	224
4.10.4 Espacios y actividades.....	225
4.11 Fase 4. Diálogo de saberes para la valoración la pertinencia del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca	235
4.12 Fase 5. Conformación de la red departamental de gestores de CTeI y conocimientos tradicionales del Valle del Cauca	236
5.1 Valoración de la pertinencia del modelo intercultural y de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca	238
5.2 Métodos y técnicas para la valoración de la pertinencia del modelo formativo-intercultural y la agenda étnica.....	239

5.2.1	La técnica de la bola de nieve.....	240
5.2.2	El criterio de expertos	241
5.2.3	Valoración de la pertinencia del modelo intercultural y de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca a través de talleres de socialización con especialistas	245
5.3	Etapa 1: definición del objetivo del taller de socialización con especialistas	247
5.4	Etapa 2: organización de los especialistas seleccionados	247
5.5	Etapa 3: entrega a los especialistas seleccionados del modelo formativo-intercultural y agenda étnica antes del taller	248
5.6	Etapa 4: realización del taller con los especialistas	249
5.6.1	Debate científico.....	250
5.6.2	Valoración posterior al debate	251
5.6.3	Primera sesión de debate	252
5.6.4	Acciones de perfeccionamiento del modelo y la agenda	255
5.6.5	Segunda sesión de debate	261
5.3.3	Hallazgos, discusión y aportes de la investigación.	265
6.1	Conclusiones	273
6.2	Recomendaciones.....	280

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Frecuencia del nivel de participación de las comunidades NARP en el SRCTI del Valle de Cauca</i>	164
Tabla 2 <i>Talleres realizados para recolección de insumos para la construcción del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI</i>	177
Tabla 3 <i>Marco legal y político</i>	203
Tabla 4 <i>Respuesta del coeficiente Kc</i>	242
Tabla 5 <i>Fuentes de argumentación</i>	242
Tabla 6 <i>Expertos seleccionados para valorar la pertinencia del modelo y la agenda</i>	243

Lista de figuras

Figura 1 <i>Representación de la relación interculturalidad-etnoeducación-etnodesarrollo-actividades de CTeI</i>	114
Figura 2 <i>Fases del proceso de cocreación del modelo de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI</i>	128
Figura 3 <i>Reunión de líderes de instancias regionales de CTeI del Valle (2018)</i>	135
Figura 4 <i>Reunión CODECTI Valle del Cauca, febrero de 2020</i>	136
Figura 5 <i>Congreso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la Universidad Santiago de Cali, en el marco de la Primera Semana Internacional de CTeI del Valle del Cauca</i>	138
Figura 6 <i>Reunión del CUEEV 2019</i>	139
Figura 7 <i>Evento de socialización de la Política Pública de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación en el marco de la Semana Internacional de CTeI, Cali, 2019</i>	143
Figura 8 <i>Focos estratégicos del sistema de CTeI del Valle del Cauca</i>	148
Figura 9 <i>Población total y por grupo étnico (NARP) en Colombia y el Valle del Cauca</i>	152
Figura 10 <i>Sesiones de socialización y sensibilización</i>	156
Figura 11 <i>Grado de escolaridad de los participantes</i>	157
Figura 12 <i>Autorreconocimiento o pertenencia étnica</i>	158
Figura 13 <i>Encuesta diagnóstica de conocimientos previos</i>	158

Figura 14 <i>Taller 2: construcción del árbol de problemas</i>	160
Figura 15 <i>Árbol de problemas</i>	160
Figura 16 <i>Nube de palabras sobre la intervención de los especialistas</i>	172
Figura 17 <i>Conceptos más utilizados en el proceso de cocreación</i>	174
Figura 18 <i>Representación sistémica del modelo</i>	184
Figura 19 <i>Estado de satisfacción de los especialistas en la primera sesión de debate</i>	252
Figura 20 <i>Nube de palabras sobre las opiniones de los especialistas sobre las acciones de perfeccionamiento</i>	262
Figura 21 <i>Estado de satisfacción de los especialistas en la segunda sesión de debate</i>	263
Figura 22 <i>Representación gráfica de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca</i>	264

Lista de anexos

Anexo 1. Carta de acceso al campo	312
Anexo 2. Cuestionario aplicado en el proceso de cocreación del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca	313
Anexo 3. Concurso departamental etnoeducativo-estudiantil.....	317
Anexo 4. Festival departamental etnoeducativo-estudiantil.....	324
Anexo 5. Sociedad científico-estudiantil etnoeducativa	327
Anexo 6. Conversatorios con personalidades destacadas de las comunidades NARP del Valle del Cauca	334
Anexo 7. Diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales	337
Anexo 8. Taller etnoeducativo sobre el modelo formativo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca	341
Anexo 9. Taller etnoeducativo sobre la situación de las comunidades NARP del Valle del Cauca en Etnoeducación y CTeI	344
Anexo 10. Taller etnoeducativo sobre conceptualización, demografía y organización de los pueblos NARP del Valle del Cauca	346
Anexo 11. Árbol de problemas.....	350
Anexo 12. Indicadores para valorar el resultado de las actividades implementadas en las direcciones de actuación escolar y la DAERCTeI	351
Anexo 13. Indicadores a tener en cuenta para valorar la pertinencia del modelo y la agenda	353

Anexo 14. Relación de las organizaciones de base y consejos comunitarios participantes del proceso	354
Anexo 15. Temática del diplomado sobre CTeI, etnoeducación y conocimientos tradicionales	364

Resumen

La presente es una investigación cualitativa socio cultural, es el resultado de un proceso de co-creación en el cual participaron las comunidades Negras, Afrodescendientes, Raizales y Palenqueras (NARP, por sus siglas) y los actores del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTeI, por sus siglas). Así, es una Investigación-Acción Participativa (IAP) estructurada en siete capítulos.

El tema central de esta investigación es la etnoeducación, el etnodesarrollo, la ciencia, la tecnología y la innovación como categorías para a desarrollar para fortalecer el etnodesarrollo de las comunidades NARP del departamento del Valle del Cauca.

En el primer capítulo se encuentra el planteamiento del problema, pregunta del problema, sus antecedentes, estado del arte, justificación y objetivos de la investigación, donde se evidencia el vacío epistemológico de la articulación entre etnoeducación, ciencia, tecnología e innovación para fortalecer el etnodesarrollo. En el segundo se realiza una sistematización teórica-conceptual en la que se expresan los nexos y relaciones de las categorías esenciales de la investigación, como: decolonialidad, etnoeducación, etnodesarrollo, interculturalidad crítica y SRCTI transformativa. En el capítulo tercero, se precisan los elementos esenciales del diseño de la investigación, la tipología, el paradigma, enfoque, métodos a utilizar, marco muestral, que posibilitan la conformación de un marco teórico que sustenta teóricamente el trabajo metodológico desarrollado.

A partir del cuarto capítulo, se encuentran los resultados de la investigación, así: en el capítulo 4, se encuentra conformado por el análisis de los resultados de la investigación: el diagnóstico del SRCTI y la participación de las comunidades NARP en el proceso de CTeI del Valle del Cauca en el marco del diseño intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI con el propósito de comprender su estado real en el contexto departamental. En el mismo se encuentran los resultados de la construcción colectiva con las comunidades de los Distritos y municipios de Cali, Buenaventura, Buga, Cartago, Palmira y Tuluá, está compuesto por el Modelo Intercultural y la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI, este posee una disposición sistémico-estructural que permite la representación teórico-metodológica del modelo como una totalidad, al tiempo que se aportan los hallazgos y resultados fundamentales, como el de convertirse en una política pública. En el quinto, se encuentra la valoración de la pertinencia del modelo intercultural y de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca. Y, finalmente, el capítulo sexto, están las conclusiones y recomendaciones, y séptimo, referencias bibliográficas.

Abstract

The current research is the result of a co-creational in which the black, afro-descendant, raizales and palenqueras communities (NARP, by their initials in Spanish) had partaken and the actors from the science, technology and innovation (STI, by their initials) system. That in a participatory action research (PAR) in a seven chapter structure.

The core theme of this research is the ethno-education, the science, technology and innovation as categories to develop looking to strengthen the ethno-development in the NARP communities.

In the first chapter the problem is lay out, its background, state of the art, justification and research objectives. In the second chapter a theoretical-conceptual systematization is held, in which the links and relationships in the essential categories of the research are stated, like the coloniality, interculturality, schooling, ethno-education, afro-colombian, development, ethno-development and STI. In the third chapter the essential elements of the research plan are specified, the typology, paradigm, focus, methods to use and framework sample that allow the arrangement of a theoretical framework that support theoretically the methodologically work to develop.

From the fourth chapter, the results of the investigation are found, as follows: in chapter 4, it is made up of the analysis of the results of the investigation: the diagnosis of the SRCTI and the participation of the NARP communities in the CTeI process. del Valle del Cauca within the framework of the intercultural design of the

Ethnic Agenda for Ethnic Education and CTeI with the purpose of understanding its real state in the departmental context. In it are the results of the collective construction with the communities of the Districts and municipalities of Cali, Buenaventura, Buga, Cartago, Palmira and Tuluá, it is made up of the Intercultural Model and the Ethnic Agenda of Ethnoeducation and CTeI, it has a systemic-structural arrangement that allows the theoretical-methodological representation of the model as a whole, while providing the fundamental findings and results, such as becoming a public policy.

Chapter fifth, conform by the intercultural model of the Ethnic Schedule in ethno-education and STI, which has a systemic-structural arrangement that allows a theoretical-methodological view as a whole, while at the same time provide fundamental results synthesize the research conclusions. In the sixth chapter, the intercultural model rating of the Ethnic Schedule in ethno-education and STI of Valle del Cauca could be found. And lastly in the seventh chapter, there are the conclusions and recommendations.

Key words: Ethno-education, Ethno-development, Interculturality, Science, Technology, Innovation and Black, Afro-Colombian communities.

Capítulo 1

1.1 Introducción

No se puede tomar a alguien que ha estado encadenado por años, liberarlo, ponerlo en la línea de arranque y decirle que ahora está libre para competir con los demás y creer sinceramente que con eso hemos actuado con toda justicia. Hombres y mujeres de todas las razas nacen con las mismas capacidades, pero la capacidad se ve ampliada o impedida, según sea la familia con que vive, la escuela a la que asiste y el grado de riqueza o pobreza que a uno lo rodea. Es el producto de cientos de fuerzas invisibles que actúan sobre el pequeño infante, sobre el niño y finalmente sobre el hombre. (Johnson, 1965 como se citó en El Chingo, s.f., p. 1)

La presente investigación tiene como objetivo co-crear un modelo de agenda intercultural que articule la etnoeducación, la ciencia, la tecnología y la innovación para contribuir al etnodesarrollo de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (NARP) en el Departamento del Valle del Cauca, para el fortalecimiento de dichas comunidades y del sistema departamental de CTeI. De otro lado, busca incrementar la participación comunitaria y el trabajo articulado y colectivo. Así mismo aportar al debate sobre la temática debido a la escasa investigación en esta área, de acuerdo con las distintas bases de investigación consultadas.

Este proceso de co-creación del modelo intercultural de agenda étnica de etnoeducación y CTeI, es un asunto personal, colectivo, ético y político que obedece a un compromiso de vida, y que implica cambios y transformaciones socioculturales. Por ello, esta investigación apunta a fortalecer los procesos sociocomunitarios relacionados con el etnodesarrollo y la etnoeducación de los actores de comunidades NARP del Valle del Cauca. Si bien es cierto que la investigación se ha realizado en el Departamento del Valle del Cauca, por ser una investigación de innovación social, se puede replicar en otros departamentos, municipios o distritos, así como escalar a nivel nacional a través de una política pública, estrategia o programa mediante la vinculación a los planes de desarrollo nacional, departamental, municipal o distrital.

Es importante y muy pertinente investigar sobre cómo se puede fortalecer el desarrollo territorial propio de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras a partir de elementos propios de la cultura y la ancestralidad, en combinación con la ciencia, la tecnología y la investigación. Dado que, los datos e indicadores evidencian las deficientes condiciones de la calidad de vida y la dignidad de las comunidades étnicas NARP. En las siguientes paginas se podrá observar los datos que muestran la desigualdad y la inequidad estructural e histórica aún persistente; y, para superarlas, se requiere de diversas estrategias, unas desde adentro –en las comunidades– y otras desde afuera –en el Estado–. En esta investigación se encuentran estrategias combinadas, que contribuyen al desarrollo territorial, social y comunitario, donde se integran de manera respetuosa y armónica las culturas, tradiciones y ancestralidad, con los elementos de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Uno de los impactos que genera esta investigación es que las comunidades étnicas a nivel nacional se fortalecerán en sus capacidades y serán empoderadas en los temas del sistema de ciencia, tecnología e innovación, ya que pueden contar con este Modelo Intercultural de Agenda Étnica en Etnoeducación, Ciencia, Tecnología e Innovación, porque, aunque los beneficiarios iniciales son las comunidades NARP del Valle del Cauca, con quienes se elaboró, es transferible, en tanto que es replicable y escalable, dado a que se puede adoptar en cualquier otro territorio. De igual manera, se espera que esta investigación se convierta en una política pública o que sirva de insumo para fortalecer la política pública nacional y las departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación, las cuales todavía hay oportunidad de mejoras en cuanto a la participación de sociedad civil organizada, especialmente de los pueblos étnicos, como se puede ver en los actuales Consejos Nacional y Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación.

La investigación está basada en 5 categorías teórico-conceptuales: decolonialidad, etnoeducación, etnodesarrollo, interculturalidad crítica y SRCTI transformativa.

En cuanto a la metodología de la investigación, el paradigma es sociocrítico, el enfoque es cualitativo, el método es Investigación Acción Participante. La población con la que se trabajó en esta investigación estuvo conformada por estudiantes, docentes y líderes pertenecientes a las comunidades NARP, y actores del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca.

Entre los principales resultados, está que se encontró participación relevante de las comunidades NARP en las instancias de coordinación y articulación que orientan y dinamizan el SRCTI del Valle del Cauca, ni hay inclusión en la política pública de

CTeI, es por ello que el mayor aporte de esta investigación es dejar establecido el Modelo Intercultural de Etnoeducación, Ciencia, Tecnología e Innovación para el Valle del Cauca y escalable a nivel nacional, el cual brinda las orientaciones metodológicas para que se articulen y dinamicen estos sectores, actores sociales.

1.2 Antecedentes y estado del arte

En Colombia, a pesar de la existencia de importantes referentes legales y antecedentes investigativos, hasta ahora en el contexto nacional que abordan la etnoeducación y el etnodesarrollo, pero, prácticamente no existe una investigación donde se articule la etnoeducación, el etnodesarrollo, la ciencia, la tecnología y la innovación. Todavía existen contradicciones que son posibles revelar en el pareo de la teoría, la metodología y la práctica. Estas, por un lado, generan insuficiencias en el tratamiento práctico del objeto de estudio analizado y hay un vacío epistémico, por ello se hace necesario tener en cuenta dos elementos esenciales: a) los elementos legales, que regulan la etnoeducación en Colombia; y b) la síntesis de los antecedentes investigativos encontrados a nivel de estudios doctorales que tratan el tema de la etnoeducación.

El marco normativo sobre etnoeducación es amplio si se tiene en cuenta que, desde la Constitución Política de 1991 (artículos 7, 13 y 55), el Estado protege la diversidad étnica y cultural; en tanto, la Ley 70 de 1993 reconoce el derecho de las comunidades negras a formular sus propias herramientas de planificación. Esta es respaldada por la Ley 152 de 1994; el Decreto 1745 de 1995, reafirmado en los documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 2909 y 3310 de 1997 y

2004, respectivamente, y en el Decreto 2253 de 1998, mediante el cual se crea la comisión de estudios para formular el Plan Nacional de Desarrollo de las comunidades negras.

Estos elementos de reconocimiento de los pueblos y comunidades afrodescendientes se legitiman en el contexto educativo a través de la Ley 115 de 1994, al promover la atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad mediante estrategias pedagógicas acordes con la cultura, la lengua y las tradiciones. Más recientemente, se han promulgado otras normativas que, al menos desde la teoría y el marco regulatorio formal, reconocen el derecho de los pueblos afrocolombianos. Entre estas se encuentran el Decreto 4181 de 2007, relacionado con la creación de la comisión intersectorial para el avance de la población NARP; la Ordenanza 478 de 2018 del departamento del Valle del Cauca referida a la Política Pública de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación; y el documento CONPES 4069 de 2021, que regula la política de CTeI.

Aun así, a pesar de existir un marco regulatorio en materia de etnoeducación, reconocimiento de los derechos de los pueblos afrodescendientes y política de CTeI, no existe un mecanismo articulador para indicar el modo en que se puede trabajar a nivel formativo e intercultural la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI para potenciar el etnodesarrollo en las comunidades NARP en el departamento del Valle del Cauca.

Ahora bien, en el contexto internacional existen investigaciones en las que se desarrollan temas afines al de la presente investigación: en Ecuador se aporta una investigación en la que se trata la etnoeducación como proceso histórico de

transformación y posicionamiento político-identitario a través de la difusión de conocimientos ancestrales (Vera, 1997); asimismo, en esta misma nación, específicamente en la Unidad Educativa del Valle del Chota, se desarrolló un estudio en el que se analizaron un conjunto de prácticas pedagógicas etnoeducativas afrodescendientes con enfoque de género, en las que se profundizó en el modo en que las organizaciones negras formulan sus propuestas culturales, históricas y pedagógicas con respecto a la población femenina (Congo, 2018). Estos estudios en el Ecuador se complementan con otros de su tipo que tratan temáticas relacionadas con la interculturalidad y la interculturalidad crítica, y sustentadas en las obras de autores como Wals (2001, 2009) y Walsh et al. (2010).

En el Perú también es posible encontrar investigaciones que comparten cercanía con el objeto de estudio de la presente investigación, es así como uno de los estudios encontrados insiste en revelar el significado de la educación para la nación Aymara y el modo en que esta influye en la solución de los problemas socioeconómicos de estas comunidades; por lo tanto, se aboga por una educación contextualizada y la creación de una universidad autónoma Aymara (Alanoca et al., 2019).

Por otra parte, en Bolivia, se desarrolló un estudio en el que se aporta un estudio epistemológico acerca de la demanda de las organizaciones indígenas en lo concerniente a la educación superior y se tratan las luchas y los proyectos desarrollados por los pueblos indígenas bolivianos en materia educativa, lo cual muestra una contradicción entre las solicitudes indígenas y las respuestas por parte del Estado (Escárzaga y Barceló, 2011).

En México también se han generado investigaciones con intencionalidad pedagógica, en las que se estudia la interculturalidad con base en el discurso de los rectores de las universidades interculturales. Para ello, se emplearon un conjunto de dimensiones para la búsqueda y la sistematización de la información, como la ontológica, la epistemológica, la educativa, la social, la cultural y la institucional. Este estudio reveló que la percepción de los rectores con respecto al tema es de carácter funcionalista, dado que sus preocupaciones esenciales están asociadas a deslindar si la interculturalidad constituye o no un proceso real, o si es solo un ideal; y a la defensa de currículos flexibles e interculturales (Sandoval et al., 2011).

En el caso de Brasil, se implementó el Programa de Formación de Mediadores Culturales en Cambios Climáticos y Gestión Territorial, donde las experiencias de los pueblos Katukina y Yawanawá del estado de Arce son significativas. Esto es así porque el mediador cultural es considerado como un ente que fortalece la función del profesor como defensor del conocimiento tradicional que posibilita, a nivel curricular y docente, el establecimiento de equilibrios con el conocimiento occidental. Por lo tanto, se concibe que la construcción del conocimiento debe estar dada en la interacción que se establece entre los mediadores y la realidad socioeconómica y cultural cotidiana, de modo que esta recoja los intereses, necesidades y aspiraciones de las poblaciones que representa, a partir de la construcción colectiva de las estrategias que se necesitan para el salto cualitativo y cuantitativamente superior en materia de etnodesarrollo (De Sousa y Trends, 2019).

Del mismo modo, en Brasil, en el estado de Rondônia, se llevó a cabo la experiencia de la formación de mediadores culturales mediante la elaboración de un manual de servicios ambientales en el corredor Tupi Mondé, con la intención de enfatizar en

temas relacionados con la gestión territorial y el cambio climático. Para ello se instauró un proceso colectivo de construcción sustentado en un conjunto de talleres de carácter público en los que participaron profesores indígenas con la intención de convertirse en protagonistas del diálogo que debe establecerse entre los conocimientos tradicionales y científicos, y su posterior inclusión en los planes de estudio de las instituciones educativas indígenas (Do Carmo, 2019).

Asimismo, en el contexto nacional, los estudios doctorales consultados relacionados con el tema de investigación (Clavijo, 2015; González, 2016; Izquierdo, 2017; Martínez, 2018; Tobar, 2020; Sánchez, 2020) se abordan desde diferentes perspectivas. El primero de los estudios trata el tema de las políticas educativas para la población indígena en Colombia, específicamente el caso de los awá en el resguardo indígena de Mallama (Clavijo, 2015); y el segundo estudio doctoral profundiza en la relación identidad-empoderamiento en la construcción de un sistema de comunicación indígena de los pueblos originarios del departamento del Cauca (González, 2016).

Adicionalmente, se desarrolló una tesis doctoral en la que se tuvo en cuenta la sistematización de experiencias etnoeducativas e interculturales con la población indígena del resguardo Embera Chamí en el municipio de Mistrató del departamento de Risaralda para favorecer la multiculturalidad. Martínez (2018) también enfocó su investigación en el fortalecimiento del currículo, desde una perspectiva institucional de emprendimiento digital en el municipio de San Basilio de Palenque del departamento de Bolívar. En cuanto a Sánchez (2020), este realizó una investigación en el mismo contexto sociocultural, pero con un enfoque histórico, en el que se expresa el valor de la cultura en la agenda pública desde la acción del Estado sobre

la cuestión étnico-cultural. Finalmente, se desarrolló un estudio doctoral relacionado con el sistema educativo indígena propio y la política pública educativa de los pueblos indígenas (Tobar, 2020).

En tal sentido, se puede afirmar que, a pesar de existir estudios doctorales que tratan de alguna manera el tema de la presente investigación, son escasos aquellos que revelen la manera en que se puede potenciar, desde lo intercultural, la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca para potenciar el etnodesarrollo de las comunidades NARP. Por lo tanto, y teniendo en cuenta las inconsistencias existentes en el marco regulatorio y las limitaciones evidenciadas en las investigaciones consultadas relacionadas con el tema a nivel nacional y regional, se puede determinar un vacío teórico y de conocimiento sobre la problemática, dado que no es suficiente con la generación de teorías pedagógicamente fundamentadas y articuladas con las comunidades para concebir la etnoeducación como vía de potenciar el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

Por otra parte, la lógica investigativa utilizada posibilita la identificación de una brecha epistemológica dirigida a suplir el vacío teórico identificado a partir de la elaboración de un producto teórico-conceptual y estructurado en subsistemas – sistémico– que representa teóricamente el proceso intercultural del modelo de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca que contribuya al etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

1.3 Planteamiento del problema

La desigualdad y la pobreza son productos del racismo sistémico y estructural, el cual es una herencia colonial que se erigió sobre el poderoso mito de la existencia biológica de las razas; y, como a cualquier mito, se le debe estudiar como lo que es: el resultado de articulaciones de imaginarios sociales que, por lo general, tienden a conservar las relaciones de autoridad y poder en una sociedad determinada. Por lo tanto, el proceso formativo constituye un espacio genuino y generador de conocimientos, capacidades, hábitos, habilidades y valores capaces de disminuir esta situación. Igualmente, las caras de la exclusión, la marginación, el racismo y la discriminación son múltiples: pobreza extrema, invisibilización, vulnerabilidad, pérdida de autonomía e identidad étnica y cultural (Mosquera, 2010; Restrepo, 2012; van Dijk, 1997; Viáfara, 2011; Mena, 2011; de Roux, 2010; Arocha, 2008).

Si bien es cierto que el modelo del sistema estructural-funcional colonial formal culminó entre los siglos XIX y XX, su dominación, desigualdades y exclusiones se han perpetuado a través de los nuevos modelos del sistema occidental: el capitalismo y la globalización que, desde el proceso formativo, se debe trabajar para desterrar estas ideas, tan arraigadas en el pensamiento social de los diferentes conglomerados humanos que habitan el Valle del Cauca y la nación colombiana en general. En ese sentido, la descolonización no eliminó la colonialidad, simplemente transformó su forma externa.

De esa forma, la matriz colonial moderna del poder del sistema y su estructura continúan siendo organizadas alrededor del eje colonial. La "modernidad" como concepto, es complementaria a la colonialidad y se conoce como el lado más oscuro

de la modernidad occidental (Castro y Grosfoguel, 2007; de Sousa, 2019; Mignolo, 2000; Quijano, 1992; Quijano, 2000).

La CTeI siempre han estado al servicio del sistema capitalista y han sido fuertemente masculinizadas; además, se han considerado como un asunto de las elites, y han sido determinantes para el modelo y el enfoque clásico de desarrollo. Sin embargo, no dejan de ser clave y relevantes para fortalecer la visión de etnodesarrollo de las comunidades étnicas, manteniendo los aspectos ancestrales y culturales.

Por ese motivo se considera que, los procesos etnoeducativos son un espacio idóneo para tratar la temática investigada, en estrecha interrelación con la comunidad y los diferentes actores sociales; ello, por todas las potencialidades que poseen los procesos que se dan al interior de las actividades pedagógicas y que se desarrollan en las instituciones educativas, así como los procesos de reivindicación étnica y social.

En el año 2017 cuando se inició esta investigación y al indagar sobre cuál es la participación de las comunidades NARP en el sistema departamental y la política pública de ciencia, tecnología e innovación, se encontró que prácticamente es nulo. Es tal la magnitud del problema, que se pudo determinar que, para el caso de los niños, niñas, jóvenes y mujeres adolescentes NARP del Valle del Cauca, en establecimientos educativos, el porcentaje de las que se ven vinculadas a grupos de investigación es de un 2,74 % (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]), 2018; Pardo y Cotte, 2018. Y, un 0 % de comunidades étnicas participan en el sistema de CTeI en el Valle del Cauca (Torres-Paz, 2018). Si bien es cierto,

que se han realizado algunas gestiones para su inclusión, en la práctica, las comunidades étnicas, han estado totalmente marginadas de estos procesos, sistemas y políticas públicas.

Actualmente para el caso del Valle del Cauca la Política Pública actual no cuenta con la inclusión de las comunidades NARP, formulada y aprobada en el 2018, aunque están incluidas en espacios de participación como el CODECTI, a nivel nacional se cuenta con la Política Pública Nacional de CTeI , formulada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, y aprobada mediante documento CONPES 4069 Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022 - 2031, así como la Política de Apropiación Social del Conocimiento de 2021, donde fueron incluidas y hubo participación de las comunidades NARP, ambas formuladas en el año 2021 con el liderazgo de la Ministra Mabel Torres. No obstante, está el desafío de su implementación, para que haya una real y efectiva participación.

Parte de las consecuencias de esa escasa participación es que pese a la riqueza cultural y biológica de las comunidades y de los territorios ancestrales, las comunidades siguen sufriendo de pobreza extrema, porque, entre otras razones, no cuentan con fuentes generadoras de ingresos, y apuestas valoradoras del conocimiento, que permitan el aprovechamiento sustentable de los bienes comunes y territoriales, sino que por el contrario, estos bienes comunes, salen como materias primas sin ningún tipo de procesamiento o valor agregado, y han sido la principal causa del desplazamiento violento, forzado y la estigmatización.

1.4 Pregunta de investigación

Por todo lo anterior, se tiene la siguiente pregunta central de investigación: ¿cómo es posible diseñar un modelo intercultural de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI de las comunidades NARP del Valle del Cauca? Igualmente, en el marco de una estrategia para el incremento de la participación de las comunidades negras en el proceso de CTeI que contribuya a la etnoeducación y el etnodesarrollo en el Valle del Cauca, se plantean las siguientes preguntas derivadas: ¿Cuáles son las bases teórico-conceptuales de la investigación?, ¿Cómo se puede realizar el diagnóstico del SRCTI y de la participación de las comunidades NARP en dicho proceso en el Valle del Cauca en el marco del diseño intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI?, ¿De qué manera se puede elaborar un modelo intercultural para la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI que contribuya al etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca?, y, ¿Cómo se puede valorar la pertinencia del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca?.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Diseñar un Modelo Intercultural de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI como estrategia para el fortalecimiento de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Establecer las bases teórico-conceptuales de la investigación que fundamentan las articulaciones entre etnoeducación, decolonialidad, etnodesarrollo y sistema regional de CTeI.
2. Diagnosticar del SRCTI y la participación de las comunidades NARP en el sistema regional de ciencia, tecnología e innovación del Valle del Cauca.
3. Crear el Modelo Intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI que contribuya al etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca.
4. Valorar la pertinencia del Modelo Intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.

1.6 Justificación

La CTeI tiene un poder determinante para construir sociedad, por eso esta investigación busca contribuir a los procesos etnoeducativos y de etnodesarrollo a través del diseño de un modelo intercultural de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI que genere un incremento de la participación de las comunidades negras en el proceso en cuestión para el Valle del Cauca, departamento que cuenta con una significativa población étnica y el mayor número de población NARP.

El último censo de población y vivienda adelantado por el DANE en el año 2018 arrojó unos resultados sorprendentes sobre el autorreconocimiento de la población

NARP por la significativa reducción de la población en un 30,8 % en comparación con el censo de 2005; así, la cifra pasó de 4 311 757 personas en 2005 a 2 982 224 en 2018. Este número equivale al 5,9 % de la población total nacional para el año 2020.

De la población NARP, el 98,9 % corresponde a población que se reconoce como negra, mulata, afrodescendiente y afrocolombiana; el 0,8 % se reconoce como población raizal y el 0,2 % como población palenquera. La población NARP identificada en el censo nacional de población y vivienda del año 2018, se concentra principalmente en Valle del Cauca (21,7 %), Chocó (11,3 %), Bolívar (10,7 %) y Antioquia (10,5 %). La población negra, mulata, afrodescendiente y afrocolombiana se encuentra principalmente en el Valle del Cauca (22,9 %); la población raizal se encuentra principalmente en San Andrés, Providencia y Santa Catalina (79,7 %) y la población palenquera se encuentra principalmente en Bolívar (60,1 %). (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020, p. 3)

Para el caso del departamento del Valle del Cauca, el cual tiene el mayor número de población NARP, se vio una reducción del 40,71 %: de 1 092 169 personas en el censo de 2005 a 647 526 en el de 2008; no obstante, a pesar de los datos obtenidos sobre la disminución de la población NARP, se mantuvieron los niveles de calidad de vida inferiores frente al total de la población. De acuerdo con lo anterior, la medición de la pobreza se hace tradicionalmente de forma directa e indirecta, según la clasificación de Amartya Sen (1981) como se citó en Buenaventura Cómo Vamos (2020):

El método directo evalúa los resultados de satisfacción (o no privación) que tiene un individuo respecto a ciertas características que se consideran vitales como salud, educación, empleo, entre otras. La medición indirecta evalúa la capacidad de adquisición de bienes y servicios que tienen los hogares. (p. 2)

Una de las maneras de medir la pobreza es el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). “En Colombia, la metodología para el cálculo de la pobreza multidimensional fue diseñada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), usando como base la metodología de Alkire y Foster” (Rodríguez et al., 2019, p. 3). Esta última está compuesta por 5 dimensiones y 15 indicadores: educativas, condiciones de la niñez y juventud, trabajo, salud, condiciones de la vivienda y servicios públicos. Por ello, “los hogares son considerados pobres multidimensionalmente cuando tienen privación en por lo menos el 33 % de los indicadores” (Ronderos, 2019, párr. 1). De la misma forma, el DANE (2018) como se citó en Thiriat (2020) identificó:

[Que] el porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional en Colombia fue 19,6 %; en las cabeceras de 13,8 % y en los centros poblados y rural disperso de 39,9 %, es decir, el porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional en centros poblados y rural disperso fue 2,9 veces el de las cabeceras. (p. 31)

Según el DANE (2019, como se citó en el Ministerio de Salud y Protección Social, 2020), la pobreza multidimensional de las comunidades NARP nacional se ubicó en un 30,6 %, 11 puntos porcentuales por encima de la pobreza nacional (19,6 %). De

otra parte, en las cabeceras, la pobreza de la población NARP (24,4 %) se ubicó 13,6 puntos porcentuales por encima que la pobreza total (13,8). Finalmente, la pobreza de las NARP en centros poblados y rurales dispersos (50 %) también se encontró por encima de la pobreza total de este dominio (39,9 %), por lo que la brecha fue de 10,1 puntos porcentuales.

En cuanto a la brecha de aseguramiento en salud, se compara la tasa de afiliación en salud de la población general (95 %) con la de la población NARP (94,6 %) y se observa un rezago de 0,4 puntos porcentuales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020). Con respecto a otros indicadores, con la información del DANE se halló que el trabajo informal es más alto en la población NARP de los centros poblados y rurales dispersos (92,4 %) que el total nacional (81,0 %); y también es más alto el bajo logro educativo de las comunidades NARP ubicadas allí (76,5 %), si se le compara con el total nacional (51,6 %). Lo mismo sucede con el rezago escolar, el cual es de 40,5 % para la población NARP frente al total nacional 36,3 %.

Así, estos datos reflejan que, en el proceso formativo, la matrícula de estudiantes pertenecientes a comunidades NARP se ve en una situación negativa en materia de los indicadores, lo que da cuenta del logro educativo e, incluso, trasciende los límites y se articula como elemento de carácter sociocultural. Tanto es así que, en lo que concierne al indicador de la falta de acceso a las fuentes de agua mejoradas, para la población NARP este es de 51,2 % frente al total nacional de 20,7 %; y la tasa de analfabetismo total nacional es de 14,3 %, en contraste con la de las comunidades NARP, de 27,9 %. En suma, para el caso del Valle del Cauca, la pobreza multidimensional del grupo NARP fue mayor (19,8 %) que la del total departamental (13,6 %).

Estos indicadores de desigualdad demuestran que las comunidades étnicas todavía siguen luchando con las formas contemporáneas de colonialidad, como la discriminación social y étnica y el racismo. Estas fuerzas invisibles de las que habló el expresidente Lyndon B. Johnson no son barreras coyunturales, sino estructurales, heredadas del sistema colonial.

De otra parte, el Valle del Cauca cuenta con una significativa población étnica: en términos porcentuales, es el departamento con mayor número de población NARP (647 526 personas); y, en términos comparativos con los registros del año 2005, en este territorio se ha dado una disminución del 40,7 %. A este le siguen los departamentos de Chocó, con 337 696 personas; Bolívar, con 319 396; Antioquia, con 312 112; y Cauca, con 245 362 (DANE, 2018). Esta discusión es importante, porque afecta la inversión para la implementación de las políticas públicas; así, lo que se pone de relieve es la baja vinculación o participación de las comunidades NARP en los procesos de CTeI del departamento.

Más aún, los indicadores evidencian que se necesita un cambio o una transformación de la realidad socioeconómica de estas comunidades que todavía no participan en el proceso de CTeI, por eso es importante la inclusión y la transformación del ecosistema y los planes de CTeI para integrarlos la visión o los planes de etnodesarrollo (PED) de las comunidades étnicas en la política pública del sistema de CTeI. Del mismo modo, se observa la necesidad de que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación al articular los PED con el proceso de CTeI. En consecuencia, esta investigación es pertinente porque con su desarrollo se contribuye a lo siguiente:

1. Fortalecer, desde el proceso formativo, los conocimientos de etnoeducación y etnodesarrollo de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP.
2. Fomentar la participación de los estudiantes, maestros y líderes de comunidades NARP en procesos de CTeI para que se aborden soluciones ante problemas locales y comunitarios.
3. Generar espacios de diálogo de saberes interculturales en el proceso formativo de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP, conducentes a la incorporación de los saberes ancestrales, técnicas, tecnologías, prácticas y conocimientos tradicionales en una agenda de CTeI.
4. Impulsar áreas prioritarias de investigación para ejecutar proyectos de innovación en el proceso formativo de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP basadas en los conocimientos tradicionales y los saberes ancestrales de las etnias.
5. Aportar, desde el proceso formativo de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP, a las políticas públicas a nivel nacional y departamental de CTeI, las cuales se fortalecen con la dimensión o el componente étnico.

1.7 Políticas públicas relacionadas con esta investigación.

Esta investigación se articula y da respuesta a varios planes y políticas públicas, como los que se describen a continuación.

Plan de Desarrollo Nacional

Esta investigación se articula con el Plan de Desarrollo Nacional 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad (DNP, 2018), el cual busca generar mecanismos e instrumentos que hagan de la apropiación social del conocimiento el fundamento para la innovación y la investigación, con alto impacto en el desarrollo social y económico del departamento. De esta manera, se mencionan la estrategia, la línea y el plan de desarrollo en cuestión, con los cuales se articula el proyecto:

- Línea: 300503-3. Tecnología e investigación para el desarrollo productivo y social.
- Programa: 3904. Generación de una cultura que valora y gestiona el conocimiento y la innovación.
- Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 3582.

Con esta investigación, se fomenta el desarrollo de procesos de una cultura científica para las niñas afrodescendientes e indígenas del Valle del Cauca; y, asimismo, se busca fortalecer las capacidades de las comunidades étnicas para participar en el sistema de CTeI, con el propósito de mejorar los PED. Por esta razón,

a continuación, se mencionan el objetivo y la estrategia de la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (documento CONPES 3582, 2009), con la que se ve articulado el proyecto:

- Objetivo de política: consolidar una cultura favorable para la CTeI de los actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) y los ciudadanos a partir de los procesos de apropiación social de la CTeI.

- Estrategia: aumentar la participación de la ciudadanía en actividades que promueven la cultura y la apropiación de la CTeI; e, igualmente, articularla con el plan de desarrollo del departamento del Valle del Cauca, Valle Invencible 2020-2023 (Gobernación del Valle del Cauca, 2021), y el Plan y Acuerdo Estratégico Departamental (PAED) del Valle del Cauca 2019 (Gobernación del Valle del Cauca, 2019).

De la misma forma, se tiene la Apuesta País 3: cultura que valora y gestiona el conocimiento:

- Línea 1: fomento de la cultura en CTeI en niñas, niños, jóvenes y comunidad en general del Valle del Cauca.

Para los PED de las comunidades negras y afrocolombianas, el Plan de Acción del Decenio Afrodescendiente en el Valle del Cauca (Gobernación del Valle del Cauca, 2021) también se incluye en las siguientes políticas públicas:

- CONPES 3918 de 1998, sobre la Agenda 2030, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

- CONPES 3310 de 2004, Política de Acción Afirmativa para la Población Negra o Afrocolombiana.

En la Política Pública de Etnoeducación, se cuenta con los lineamientos relacionados con la CTeI que se describen a continuación:

- CONPES 2739. La política contenida en este documento dio paso a la formación del SNCTI en Colombia en 1995.

- CONPES 3080 de 2000. Su misión fue articular las instituciones científicas y tecnológicas en las regiones a través de la construcción de agendas departamentales prospectivas de ciencia y tecnología (CT).

- CONPES 4069 de 2021 de CTeI.

- Ordenanza 478 de 2018, por medio de la cual se estableció la Política Pública Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación del Valle del Cauca (Gobernación del Valle del Cauca, 2018).

Capítulo 2

2.1 Marco teórico

En la presente investigación se trabaja con categorías esenciales del objeto de estudio, el etnodesarrollo (vivir sabroso), a partir de la etnoeducación, la ciencia, la tecnología y la innovación. Se ubica dentro del campo de la ciencia política y el subcampo de la administración pública. Así, se relacionan las dimensiones económicas, política, étnico-social y territorial, y se sistematizan cinco categorías principales: *decolonialidad*, *etnoeducación*, *etnodesarrollo*, *interculturalidad crítica* y *SRCTI transformativa*. Estas se basan en un cuerpo teórico compuesto principalmente por las epistemes del sur o la teoría de la decolonialidad, que surge del paradigma crítico. La razón por la que se plantean estas cinco categorías es para analizar cómo se interrelacionan en el eje central de esta investigación que trata la exclusión y la inclusión de las comunidades étnicas colombianas del sistema de CTeI. Esto, dado que las comunidades continúan inmersas en la matriz colonial, y salir de ella se convierte en un verdadero desafío.

Con esta referenciación, se espera fundamentar las perspectivas de participación de las estudiantes, líderes y lideresas pertenecientes a las comunidades NARP, y el método de IAP en el contexto del proceso formativo y la interculturalidad crítica, con el fin de fortalecer los procesos de etnodesarrollo y etnoeducación desde la CTeI transformativa. Por tanto, el marco teórico inicia con la sistematización de la formación como categoría y proceso pedagógico, seguido del análisis de la triada categorial compuesta por la decolonialidad, la raza, el racismo y la interculturalidad,

cuyo propósito es comprender la raíz (moderna-colonial) de las problemáticas sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales que hoy se deben afrontar. Después de ello, se aborda la comprensión de la situación actual de las comunidades étnicas desde la triada desarrollo-etnodesarrollo-etnoeducación. Finalmente, se aborda la comprensión teórica del sistema de CTeI desde un enfoque de innovación transformativa, puesto que se busca contribuir a lo que se apuesta desde la investigación.

2.1.1 Colonialidad, raza y decolonialidad

Puesto que esta investigación se plantea como eje de reflexión del etnodesarrollo para entender por qué las comunidades NARP viven en condiciones de vida más limitadas a las del resto de la sociedad, es importante indagar en su historia y los fenómenos que generaron los paradigmas de exclusión, marginalidad y racismo que perviven; y las estrategias para deconstruir esos constructos ideológicos, para lo cual es preciso contextualizar su origen.

De esa forma, el término *colonialidad* tiene su origen en los procesos de conquista y colonialismo bajo la estructura hegemónica de Europa, aunque difiere como concepto de estos últimos. La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista y se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo. (Quijano, 2000, p. 342)

Por ende, la colonialidad se constituye a partir de la asociación de dos sistemas: el primero, de dominación, asentado en un conjunto de relaciones sociales basadas en la clasificación jerárquica de la población mundial sostenida en la configuración y

naturalización de la idea de "raza" (Quijano, 1993), las cuales se articulan, además, con otras formas de clasificación basadas en las ideas de género y sexualidad. El segundo, de explotación, consiste en la articulación de todas las formas de explotación del trabajo conocidas (esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil) en una única estructura hegemónica por el capitalismo (Quijano, 2000, 2001).

En este sentido, la colonialidad es uno de los elementos constitutivos del patrón global del poder capitalista; y, con la constitución de América, este poder emergente se hizo mundial (Quijano, 2000). Es por ello por lo que las ideas de raza y racismo impregnan todos los ámbitos de la existencia social y conforman la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva (Quijano, 2001). Por otro lado, se sostiene que la colonialidad y la modernidad son dos caras de la misma moneda (Dussel, 1994). Este autor afirmó que la colonialidad es el rostro oculto de la modernidad, pues forma parte de su sistema arquitectónico cultural, económico y político; y, asimismo, la dominación se justifica bajo la idea de progreso (Terrén, 1999).

En cuanto al término *raza*, se puede decir que esta invención o construcción social erigida desde la colonia se convirtió en un principio ordenador de las estructuras y jerarquías sociales, económicas, políticas y culturales. Dicho concepto ha sido flexible y cambiante con el tiempo, y sus contenidos evocan rasgos distintos en las diferentes sociedades. En algunas regiones tiene que ver con las características fenotípicas, como los tonos de piel, sobre todo si el individuo es oscuro o claro; y las formas del pelo, la nariz y los labios. Por ejemplo, a diferencia de sociedades como la de Brasil o Colombia, donde las cargas fenotípicas son las más relevantes para el

reconocimiento como persona afro, en Estados Unidos existe “la regla de una gota”; esto quiere decir que los rasgos de una persona estadounidense pueden ser “claros”, pero el determinismo racial es definido por los lazos de sangre (Fraser, 1997).

Asimismo, este término está ligado a la germinación y la consolidación del sistema capitalista, así como a la expansión del colonialismo europeo, para el que resultaba fundamental diferenciar y jerarquizar la fuerza de trabajo a la vez que hacer inferiores ciertas poblaciones (Hall, 1997). La ciencia también jugó un papel importante en esta construcción, dado que el determinismo científico desde la biología sentó las bases para que las ideas sobre la raza –que hacían referencia a la biología humana, la herencia, la naturaleza, el fenotipo y la genética– fueran concebidas como inamovibles, permanentes y fijas.

A pesar de esto, la comunidad científica también encontró, con los descubrimientos del genoma humano (2001-2003), que la clasificación racial no tiene ningún fundamento como hecho o categoría social, porque la raza es solo una: la humana. Con todo, las implicaciones de estas construcciones raciales dieron paso a ideologías que numerosos imperios colonizadores y grupos dominantes utilizaron para justificar e imponer el proyecto hegemónico de la modernidad occidental sobre la base de las “razas superiores” en la gama de los blancos y las “razas inferiores” en la gama de los negros. Ello se legitimó con los discursos de la “ciencia” y, por supuesto, con el capitalismo, que necesitaba la distinción entre explotados y explotadores para establecer diferencias.

[...] Las identificaciones raciales utilizan las diferencias físicas como señales, no son cualquier diferencia física sino aquellas que se

convirtieron en objeto de manipulaciones ideológicas en la historia de la expansión colonial occidental. Por lo tanto, la alusión a tales diferencias físicas inevitablemente invoca significados que han sido construidos durante siglos de explotación. (Wade, 1997, p. 17)

Las ideologías, como diría Hall (1981), son “las imágenes, conceptos y premisas que proveen los marcos de pensamiento a través de los cuales representamos, interpretamos, entendemos y ‘hacen sentido’ ciertos aspectos de la existencia social” (p. 31). En ese sentido, la ideología produce y moldea las percepciones, los miedos y los deseos más íntimos, auténticos y propios, al punto “que hablan por nosotros los discursos ideológicos dentro de los cuales nacemos y encontramos nuestro lugar”. Por lo que la materialidad de las ideologías es incuestionable: “tienen efectos reales en cuerpos, espacios, relaciones, acciones y omisiones” (Hall, 1997, p. 43).

Así, desde la colonia, algunos europeos inventaron a Oriente y lo cargaron con calificativos como “extraño”, “misterioso”, “distinto”, “inferior” y “temible” (Said, 1990); de esa forma, lo convirtieron en una alteridad geográfica que le permitió a Occidente imperial legitimarse, afirmarse, autorreferenciarse y justificar su dominio cultural y económico. Algo parecido sucedió con la invención de las jerarquías raciales, que no solo estructuraron un gran número de sociedades “modernas” bajo el supuesto ideológico y discursivo colonial de la superioridad “natural” de los “blancos” europeos, sino que justificaron horrendas formas de segregación, exclusión y desigualdad que terminaron en inmensos exterminios y violencia justificados con la construcción ideológica de la raza.

Mediante esto, ciertos grupos “defienden bienes, posiciones y privilegios materiales y simbólicos en una sociedad” (Mosquera, 2010, p. 17). Dado que no es una cuestión del pasado, se puede afirmar que el colonialismo ha hecho de las suyas: esas imágenes e ideas raciales no solo hacen eco y retumban en los pensares, sentires y actuares de muchas personas hasta hoy, sino que además siguen ordenando las sociedades actuales.

En consecuencia, la discusión sobre la categoría *raza* ha sido muy álgida en el caso colombiano; por ejemplo, entre las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, varios académicos se resistieron y promovieron la eliminación de dicha palabra, especialmente del ámbito académico, pues consideraban que su reproducción se asociaba al racismo y promovía su perpetración. No obstante, la eliminación de la palabra no habría implicado la erradicación del racismo y la desaparición de las representaciones y los imaginarios asociados a este en las mentes humanas.

Fue por eso que algunos estudiosos reemplazaron la palabra *raza* por *etnia*, o por los términos “grupo étnico” y “etnicidad”, pero no hay que perder de vista que este concepto se ha fundamentado en las diferencias y particularidades de corte cultural. Así, aunque estas pueden incluir señas físicas, no conllevan las mismas cargas, los significados y las implicaciones de las diferencias construidas como raciales: estas últimas están profundamente amarradas a una historia de colonialismo occidental, a toda una estructura de dominación soportada en las desigualdades aún vigentes (Herreño, 2010).

De ese modo, con el simple reemplazo del término *etnia* por *raza*, no solo no se pueden borrar el significado y las implicaciones consuetudinarias que tiene la segunda

en la realidad, sino que se corre el riesgo de encubrir los significados diferenciados de cada concepto y, además, se minimiza y elude el fenómeno de las modalidades de racismo existentes en el mundo. Consecuentemente, el concepto de "raza" fue perdiendo la fuerza y la importancia analítica para entender e intervenir en las dinámicas racistas que, efectivamente, operan en las sociedades; y estas, por supuesto, coexisten y se cruzan constantemente con otro tipo de males, como las discriminaciones de clase o de etnia, pero aun así son cuestiones que deben ser distinguidas analíticamente.

Aunado a lo anterior, al opacar las dinámicas raciales bajo la etiqueta "étnica", se tiende a proyectar apuestas reparadoras dirigidas al reconocimiento de la diferencia cultural, como si simplemente se tratara de "valorar" la existencia de las lenguas, las creencias o el folclor. Ello se da, por ejemplo, al distraer las soluciones estructurales de redistribución que implican cambios en las jerarquías sociales y económicas fuertemente asociadas a los fenómenos raciales atravesados por las dinámicas propias del poder, la economía, la política, la inequidad, la clase y la estratificación social. Una vez aclarado esto, y esbozados los elementos y complejidades que le dan forma al concepto de "raza", se observa que, en el marco legal e internacional, la discriminación racial es comúnmente definida en el derecho y las convenciones:

[Como] toda distinción, exclusión, restricción, o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social,

cultural, o en cualquier otra esfera de la vida pública. (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1969, art. 1)

Tal definición no solo adopta una gran cantidad de factores y modos de discriminación racial, sino que incluye un gran número de actos que pueden ser potencialmente discriminadores. Esto último resulta muy interesante si se tiene en cuenta que, en muchas ocasiones, las acciones de discriminación racial resultan no intencionales en apariencia, pero no por eso dejan de ser ejercicios de racismo, lo cual no debe perderse de vista. De igual manera, en esta definición confluye la idea de discriminación por cuestiones raciales o rasgos físicos y por pertenencia étnica o cultural; por ello, muchas veces resulta necesario hablar de la categoría étnico-racial, donde se entienden las confluencias en la práctica cotidiana, así como la importancia de las diferencias analíticas, dadas las cargas históricas estructurantes y sus implicaciones.

Otra característica de esta definición es el claro énfasis en la cuestión del acceso a los derechos y a la vida pública. Si bien esto es fundamental, también se debe considerar que la discriminación racial no solo se resuelve en el campo de lo jurídico y lo público, por lo que se permite complementar la comprensión de este concepto al no perder de vista todas las prácticas y dinámicas que también denotan discriminación racial y que deben resolverse en los campos cotidianos de transformación de hábitos, patrones, imaginarios y representaciones. Estos, finalmente, son los que estructuran la base de una sociedad jerarquizada racialmente.

Por otra parte, el término *decolonialidad* se acuñó en el siglo XXI entre los pensadores latinoamericanos con el fin de dar lugar al desarraigo de la dominación ideológica, política, social y cultural europea. El eurocentrismo, según lo expresado por Quijano (2000), va más allá de un lugar geográfico al que los europeos proclamaron como el centro del mundo; es realmente una estructura histórica epistemológica que marcó el parámetro del pensamiento y las maneras de sentir, pensar, producir y estar en el mundo. De igual forma, la colonialidad viene a ser el inconsciente para Freud o la plusvalía para Marx, esto es, algo que no se ve, pero que gobierna lo que se ve (Mignolo, 2000). Asimismo, la decolonialidad y las epistemologías del sur en tiempos contemporáneos son un pensamiento-sistema intelectual y político que se desarrolla como un diálogo entre los movimientos sociales, campesinos, étnicos, académicos, intelectuales y científicos que con sus trabajos académicos han contribuido a revitalizar los procesos organizativos y políticos de reivindicación social, étnica y cultural.

De acuerdo con lo anterior, se tiene que los antepasados de las comunidades NARP iniciaron la decolonialidad del ser, el saber y el poder desde que inició la diáspora africana en los barcos esclavistas en el siglo XVI; estos, en ocasiones, prefirieron segar sus vidas en el trayecto del viaje a un mundo desconocido, porque sabían que nunca más volverían a ver sus tierras y familias. Igualmente, los movimientos libertarios y cimarrones históricos y actuales que se conformaron en respuesta a la esclavización y la relación de dominación directa, política, social y cultural establecida por el poder hegemónico han formado parte del proyecto político y epistémico de la decolonialidad.

En suma, solo desde el pensamiento y la episteme del sur se puede pensar y actuar una intervención que cambie el actual paradigma al que se enfrentan las comunidades NARP; por eso, después de este breve recorrido teórico sobre la decolonialidad como el lugar epistémico para la deconstrucción paradigmática, se habla de los otros elementos que constituyen esta investigación, como la interculturalidad (etnoeducación-desarrollo-etnodesarrollo y CTeI transformativa, de los cuales se habla en el desarrollo de la investigación).

2.1.2 Interculturalidad

Esta investigación, que indaga sobre cómo incrementar la participación de las comunidades NARP en el proceso de CTeI, concibe la interculturalidad como un valor sustancial para este propósito, donde la interculturalidad está planteada desde una mirada compleja o crítica. Así, uno de los enfoques de la decolonialidad es la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2001, 2009) a partir de sus observaciones y trabajos con los movimientos sociales étnicos, las universidades interculturales con las que se relaciona y los planteamientos de Tubino (2005). No obstante, antes de plantear qué es la interculturalidad crítica, es preciso abordar el concepto principal en el sentido más amplio y tradicional; así, este se entiende como “la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos” (Pérez y Gardey, 2008, p. 1).

De esta manera, la cultura se va transformando con el tiempo y las circunstancias conforme a las relaciones que se efectúan entre diversas sociedades. Es así como el término *cultura* desaparece del contexto social, puesto que algunos conceptos,

tradiciones y costumbres van perdiendo sentido para la sociedad. Por tanto, la actitud intercultural es un intercambio de razones y justificaciones para depurar tales costumbres y tradiciones y mejorar la convivencia común, por lo que se puede definir la interculturalidad como el intercambio entre culturas (Fornet, 2000).

Desde la perspectiva latinoamericana en los países andinos, existe una relación entre las culturas con sus estructuras sociales establecidas, las cuales tienen en común el problema estructural colonial y racial de orden político y social. Además, el pensamiento fue impuesto por Occidente al desestimar las diversas cosmogonías, los pensamientos y, sobre todo, la desencialización de lo indígena y lo afro.

Adicionalmente, la interculturalidad tiene en cuenta diversos factores intrínsecos: aprender del otro, enseñar, diálogo horizontal, comunicación, reconocimiento, compartir saberes y experiencias, respeto, tolerancia y convivencia social (Fornet, 2000). Por todo lo señalado, es importante no discriminar, hablar de manera irrespetuosa o con diminutivos, o destruir la naturaleza; e, igualmente, se debe propender por tener igualdad en términos religiosos, étnicos y culturales, y en costumbres, idiomas, raza y nacionalidad.

Ahora bien, es prudente revisar lo planteado por Catherine Walsh, docente y directora del doctorado en estudios culturales latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. En la publicación de Walsh et al. (2010) se sustenta que es un tema que ha estado presente en las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales; sin embargo, esto no ha sido por voluntad, sino por la lucha de movimientos sociales, políticos y ancestrales, y por las demandas al

reconocimiento de los derechos humanos y la transformación social. Así, Walsh (2009) sugirió que la interculturalidad puede ser abordada desde algunos enfoques.

En primer lugar, se tiene el básico, donde se puede ubicar el planteamiento de Fornet (2000), esto es, “el contacto e intercambio entre culturas, [...] personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales” (Walsh, 2009, p. 2). Este se puede dar en condiciones de igualdad o desigualdad; por ello, el problema es que se ocultan o minimizan las relaciones de poder y la invisibilización, y encubren o dejan de lado las asimetrías y relaciones de poder en las esferas políticas, económicas, sociales, culturales y epistémicas, lo “que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh, 2009, p. 3).

Luego está el funcional, que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y busca promover el diálogo, la convivencia y el respeto por las diferencias culturales, “con metas a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2009, p. 3). Además, este no toca las causas de la asimetría ni cuestiona las lógicas del poder ni las nuevas lógicas del capitalismo global, por eso se enfoca en el reconocimiento como una nueva estrategia de dominación y control del conflicto étnico, con el fin de impulsar el agenciamiento de sus organizaciones.

Por otro lado, Colombia ha sido reconocido como un país pluriétnico y multicultural desde 1991, con la Constitución Política, a través del bloque constitucionalista; así, el artículo 7 otorga dicho título y las normas que lo reglamentan que, a su vez, se han desarrollado en políticas públicas, como la de la etnoeducación. Aun así, los avances no son suficientes, porque, aunque en algunos territorios se han invertido recursos del Estado, los avances y cambios en la estructura social, económica, política

y cultural son pocos. La interculturalidad como propuesta ético-política es un asunto que compete a todos los sectores del Estado y no solo al de la educación. Tubino (2005) preguntó:

¿Qué debemos hacer para que el discurso y la praxis del interculturalismo latinoamericano ganen terreno en el discurso oficial y, al mismo tiempo, no pierdan su potencial crítico y liberador?, ¿pueden los discursos oficiales ser funcionales y críticos al mismo tiempo? Estas preguntas son importantes en trabajos como el que se aborda. (p. 86)

Finalmente, el enfoque crítico es aquel donde el problema es estructural colonial-racial y la herramienta se construye desde la gente; es un proyecto político, epistémico y ético que requiere de un accionar. Bajo esta premisa, se afianza la interculturalidad crítica, donde no solamente se reconoce, tolera o incorpora lo diferente dentro de la matriz y las estructuras establecidas, sino que se gestan las estructuras coloniales de poder: retos, propuestas, procesos y proyectos desde la diferencia para "reconceptualizar y refundar 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, 2009, p. 4). Pero esto no solo aplica para los pueblos "indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad [occidentalizada]" (p. 4).

En suma, esta investigación se ubica en la postura de la interculturalidad crítica, porque se concibe como un proyecto político, social, ético, pedagógico y epistémico. Igualmente, su finalidad es la transformación estructural y sociohistórica de la sociedad, e implica la comprensión del sistema actual, así como la creación y el

desarrollo de nuevas condiciones que, más allá de la articulación y la relación dialógica, generen equidad e igualdad.

2.1.3 La formación como categoría central de la pedagogía

La categoría *formación* ha sido analizada desde diferentes perspectivas y se ha señalado en consenso que esta constituye una de las categorías centrales de la pedagogía, debido a su contenido y a las posibilidades que posee en los procesos comunicativos y de socialización en el ámbito científico-pedagógico (Abreu et al., 2021; Barrabia, 2016; Orellana et al., 2020; Rodríguez et al., 2019). Por lo anterior, se debe tener en cuenta que para algunos autores la formación constituye:

Un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que permite poder actuar consciente y creativamente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo de la autonomía; hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir en la etapa histórica concreta en que se desarrolla su vida.

(Báxter, 2003 como se citó en Barrabia, 2016, p. 4)

De ese modo, entre los rasgos que definen esta categoría desde la perspectiva de la autora, con lo cual se está totalmente de acuerdo, se encuentran los siguientes: a) un conjunto de actividades sistémicamente organizadas, b) la actuación consciente y creativa del estudiante, c) el carácter activo del sujeto en su propio aprendizaje, d)

el estudiante como ente transformador, y e) la formación como proceso preparador para la vida de los estudiantes en sociedad.

Así las cosas, se trata de concebir la formación como aquel proceso que está estructurado por un conjunto de actividades donde se manifiestan relaciones estudiante-estudiante, estudiante-padre de familia, estudiante-sociedad, estudiante-naturaleza, estudiante-cultura, estudiante-CTeI, entre otras; es decir, la formación no es un proceso abstracto, sino concreto, el cual expresa y es parte de las relaciones que los seres humanos establecen consigo mismos y con el medio que los rodea.

En consecuencia, el elemento *a*, dado su carácter planificado, intencional y sistémico, posibilita que los estudiantes desarrollen una actuación consciente y creativa. Asimismo, para analizar los elementos *b* y *c*, se debe tener en cuenta que, cuando se habla de actuación consciente, se hace referencia a la reflexión y la conducta que el estudiante ha podido adquirir mediante los continuos procesos intrapsicológicos e interpsicológicos y su relación social con el medio, lo que permite la toma de decisiones con respecto a las necesidades y los valores socialmente instituidos, así como llegar a convertirse en un ente transformador.

De igual modo, para que el estudiante llegue a ser un ente transformador (elemento *d*), este debe ser protagonista de su propio aprendizaje; establecer estrategias de aprendizajes; saber para qué estudia y cómo aplicar lo aprendido en su beneficio individual y el de la comunidad donde vive; entender para qué le sirven la ciencia y la tecnología y qué impacto puede llegar a tener su implementación consciente y creadora en el contexto comunitario, departamental y nacional. Al mismo tiempo, en el caso del elemento *e*, el estudiante debe autorreconocerse como

es y sentirse orgullo de pertenecer a la familia, la etnia y la comunidad de origen, así como trabajar por su desarrollo. Eso es preparar al sujeto para la vida según las condiciones históricas existentes; en otras palabras, la formación constituye el fin máximo de la educación. En tal sentido, se evidencia la formación ligada a la categoría desarrollo:

La formación expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia dónde se dirige. Cuando se habla de formación no se hace referencia específicamente a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades, estos constituyen más bien, medios para lograr su formación como ser espiritual. (Sánchez y Pérez, 2017, p. 265)

En cuanto a las categorías *formación* y *desarrollo*, estas poseen una relación sistémica y dialéctica, por cuanto todo proceso formativo implica un desarrollo, al tiempo que el desarrollo abre posibilidades para un proceso formativo cualitativa y cuantitativamente superior. Es decir, la formación no implica solo cumplir con lo planteado en las indicaciones curriculares que emanan del Ministerio de Educación Nacional (MEN), sino todo ese cúmulo de influencias mutuas que se dan en el contexto educativo y escolar y que posibilita preparar al estudiante para insertarse creadoramente en la sociedad. Por ello, en ese tránsito fecundo, el sujeto desarrolla hábitos, habilidades, destrezas, competencias y valores que lo hacen singular como ser social y que van a estar estrechamente relacionados con el modo en que comprenda las relaciones étnicas, interculturales y identitarias, al igual que su expresión en los procesos de CTeI como base de la formación y el desarrollo.

De acuerdo con esto, cabe reconocer la existencia de algunas dimensiones en el proceso de formación: *formación de la personalidad, formación en contenidos culturales integradas, formación ciudadana y formación de la profesión*. Esta última se expresa para la educación superior, y las demás aplican para el sistema de educación general (Barrabía, 2016). Sin embargo, la propuesta de dimensiones sobre la formación es un ejercicio arriesgado, debido a su complejidad y amplitud como categoría y proceso, porque podrían existir tantas dimensiones como estudios de formación, aunque en el contexto del presente estudio estas se ven comprendidas como dimensiones operacionales que, de algún modo, orientan el trabajo interpretativo-metodológico de esta categoría. Incluso para los efectos de esta investigación, se podría ampliar la formación ligada a nuevos desafíos, esto es, la formación en CTeI de estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP del Valle del Cauca; y en el contexto de la educación superior, se hace referencia a la formación pedagógica del docente universitario, definida así:

Un proceso formal e informal, dinámico y permanente en el cual se desarrolla un conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores, que debe tomar en cuenta las características del contexto en donde se desarrolla su desempeño profesional, y cuyo propósito fundamental es el mejoramiento de la práctica pedagógica. (Orellana et al., 2020, p. 180)

La anterior definición es apropiada, aunque no se deja de reconocer la existencia de determinadas limitaciones. Aun así, la pertinencia de esta definición radica en

reconocer lo siguiente: a) la formación es un proceso; b) en la formación se desarrollan orientaciones y acciones; c) en la formación se adquieren, estructuran y reestructuran conocimientos, habilidades y valores; d) se debe tomar en cuenta el contexto; y e) la formación tiene como propósito fundamental el mejoramiento de la práctica pedagógica. De estos cinco rasgos identificados, se discrepa parcialmente de uno de ellos: el elemento *c*, puesto que los conocimientos, habilidades y valores no se adquieren, sino que se construyen a través del sistema de influencias e intercambios mutuos que se dan en ese complejo proceso formativo entre teoría, metodología y práctica.

Aunado a esto, otros autores han realizado un análisis más intrínseco de las categorías *formación* y *desarrollo* y han destacan su utilidad e importancia para la pedagogía como ciencia y el modo en el que intervienen en el objeto de estudio de esta ciencia social. Para ello, plantean lo siguiente:

Formación y desarrollo [...] son conceptos que permiten describir resultados de aprendizajes, habilidades, valores, capacidades, competencias y facetas en las formaciones psicológicas de la personalidad y son necesarias para comprender el progreso de la personalidad que se educa, identificar resultados parciales del aprendizaje y para referirse al fin de la educación como contribución a la formación y al desarrollo de la personalidad. La pedagogía no controla la formación y el desarrollo de la personalidad desde su objeto, pero contribuye con ellos. (Abreu et al., 2021, p. 135)

Esta idea es coherente con la lógica de la presente investigación, en tanto que expresa la utilidad de estas categorías en el proceso investigativo, comunicativo y socializador de las ciencias pedagógicas en general y de la pedagogía en particular. De manera que este planteamiento ubica la formación y el desarrollo como dos pilares esenciales del núcleo educativo y, por lo tanto, se posiciona en el centro de las dinámicas que se dan en los procesos relacionados con la interculturalidad, la etnoeducación, el etnodesarrollo y las actividades de CTeI en el contexto educativo de los estudiantes de comunidades NARP del Valle del Cauca.

De ese modo, y teniendo en cuenta la sistematización teórica realizada con anterioridad basada en la triangulación de fuentes y autores, se debe comprender la formación de los estudiantes que pertenecen a las comunidades NARP del departamento Valle del Cauca como el proceso sistémico e histórico-cultural sustentado en núcleos de carácter teórico-formativo e integradores interculturales. En estos se articulan un conjunto de actividades etnoeducativas integradoras dirigidas a potenciar las relaciones interculturales estudiantiles y la participación protagónica en actividades de CTeI e intencionadas a la apropiación consciente del sistema de hábitos, habilidades, competencias, destrezas y valores necesarios para generar el etnodesarrollo en las comunidades NARP de los contextos sociocultural vallecaucano y nacional.

2.1.4 Etnoeducación

La etnoeducación inicialmente se asumió en el campo educativo con una doble función: una en el sentido político-reivindicativo desde la lucha indígena y afrodescendiente con el reto de enfrentar la exclusión y dinamizar una educación

lingüística propia y culturalmente apropiada; y otra desde un enfoque socioestatal de burocratización, al legalizar la educación intercultural bilingüe. Para el caso de Colombia, esta se denomina etnoeducación –primero, para los indígenas; luego, para los afrocolombianos–, e inicialmente se comprendió como una educación solo para grupos étnicos.

Países de América Latina como Colombia, México y Venezuela fueron de los primeros en implementar la educación intercultural a partir del 2003; así las cosas, desde las escuelas hasta las universidades se han comprometido con la valoración de estudios, la investigación y la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas. Hay universidades estructuradas para los indígenas donde se abordan temas indígenas, como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) en el Cauca.

De otra parte, Bolivia y Ecuador han volcado sus apuestas al poner en práctica los principios de interculturalidad y plurinacionalidad en el sistema de educación nacional; muestra de ello es la adopción de las Constituciones de 2009 y 2008, respectivamente. Sin embargo, el mayor avance en esta materia es reconocer “que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos al identificar que los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos” (Walsh, 2009, p. 11). En suma, el saber pedagógico etnoeducativo es mediador o articulador entre la ciencia y la interculturalidad.

2.1.5 La etnoeducación en el contexto colombiano

En Colombia, el proceso etnoeducativo tiene como antecedente jurídico más importante la Constitución Política de 1991, puesto que con ella se logra instaurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más cercana a sus procesos históricos

y culturales. No hay que olvidar que con su llegada no solo se instituyó la Ley 70 de 1993 para la participación de las comunidades NARP, sino que, además, se adelantaron los procesos experimentales de educación indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta y el Cauca para dicha época, con maestros indígenas bilingües para la enseñanza en la lengua materna de las comunidades (Enciso, 2004).

De la misma manera, se instauró la Ley 47 de 1993 para los raizales, con la que se demarcaron las normas para la organización y el funcionamiento del departamento del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina que, entre otras cosas, oficializó el inglés, el creole y el español como lenguas propias de los sanandresanos. Por otro lado, por medio del Decreto 1122 de 1998, se estableció la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Por su parte, Forquin (2001) denominó este fenómeno como “neutralismo cultural”, pues, a pesar de que se trataba de un país multicultural y pluriétnico, se reducía el currículum a un conjunto de valores instrumentales y herramientas cognitivas generales aplicables para todos en un modelo etnocentrista, y donde se excluía toda referencia axiológica, intelectual, cultural e histórica particular (Ruiz y Medina, 2014).

De otra parte, el MEN (1991) define etnoeducación como un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores al desarrollar sus destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses, los cuales les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos (Ruiz y Medina, 2014). Con esto, el proceso de etnoeducación pretende generar cambios relacionales en la sociedad hegemónica y los diferentes grupos étnicos, a fin de proyectarse hacia el reconocimiento mutuo a partir del reconocimiento crítico de los elementos culturales

propios e impuestos (MEN, 1991, como se citó en Ruiz y Medina, 2014). Asimismo, desde 1995, con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se estableció un enfoque étnico en los proyectos etnoeducativos institucionales y comunitarios, de acuerdo con los saberes locales, prácticas comunitarias y necesidades (Enciso, 2004).

Ahora bien, investigadores afrocolombianos han trabajado el tema de la etnoeducación, especialmente desde la cultura, la literatura, las artes, la historia, la música y las ciencias naturales; y han documentado y socializado los principios de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Arriaga, 2013; Maya, 2002; García, 2000; Mosquera, 1999; Perea, 1992, Palacios, 1998; Zapata, 1983; García, 2002; Enciso, 2004, 2002, Mosquera, 2007; Mena, 2011).

En primer lugar, Artunduaga (1997) hizo un corto recorrido histórico para entender la importancia de una educación focalizada, teniendo en cuenta las condiciones culturales que se viven en cada comunidad y época. Así, el autor planteó un problema: los individuos, al compartir condiciones, experiencias y otras cosas que se denominan "cultura" en su conjunto, empiezan a ver su realidad como un valor absoluto; no obstante, no existe una sola realidad cultural, sino una infinidad de estas, las cuales se ven determinadas por las situaciones étnico-culturales y resaltan la educación como una forma privilegiada de transmitir la cultura y generar conciencia crítica. Así, debido a que la Constitución Política de Colombia contempla la diversidad cultural, es necesario implementar una educación intercultural no solo para las comunidades culturalmente diferenciadas, sino para la sociedad en general, en tanto que se debe conocer, valorar y enriquecer la cultura.

Más adelante, Arbeláez y Vélez (2008) hicieron un recorrido histórico de la etnoeducación en Colombia, la cual empezó a ser implementada –o, al menos, conocida– desde 1976, gracias al Decreto 088 de 1976 del MEN, que tenía como fin propiciar el respeto por las culturas autóctonas al darles a las comunidades indígenas la oportunidad de tener una educación propia y elaborar sus propios currículos. De esta manera, se dio un proyecto de etnodesarrollo que, en teoría, era muy beneficioso, pero muy difícil de desarrollar, a causa de la marginación sufrida en estas comunidades a largo de los años. Además, la iglesia católica dominaba la educación para esa época, lo cual era un problema al momento de ampliar el sentido cultural en ella. A pesar de esto, en la década de los 70, una parte de la comunidad NARP decidió hacer frente a la problemática e implementar un sistema de educación con una posición crítica predominante, de modo que esta correspondiera a sus necesidades y proyectos de vida, con lo que se posicionó la etnoeducación.

Actualmente, el MEN reconoce que la etnoeducación no es exclusiva de las comunidades indígenas y afrocolombianas, pues estas no se deben dejar por fuera de la realidad socio geográfica y multicultural regional, al igual que los espacios socioculturales construidos históricamente en regiones con características propias comparadas con otras del mismo territorio nacional. De otra parte, y en una época similar, Rojas (1999) explicó que, a lo largo de la historia, las diferentes comunidades indígenas han ido desapareciendo, pero algunas continúan en su lucha por ampliar su espacio y existencia. Para ello, se han firmado diferentes tratados que reconocen los diferentes pueblos indígenas, lo cual deja muestra de su relevancia en la sociedad, pues esta última tiende a marginar e ignorar la existencia de los pueblos indígenas. Así, el autor explicó:

Colombia entró en un proceso de reestructuración de sus instituciones con el inicio de la década de los noventa, en particular con la reforma de su carta jurídica. En la nueva carta magna se encuentra el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural (artículo 7) y la oficialidad de las lenguas diferentes del castellano en algunos territorios (artículo 10). Es cierto que el texto constitucional así lo consagra, pero necesitamos trabajar mucho más para que estos presupuestos sean realidad. (p. 49)

En relación con la misma temática, se abordan el desarrollo y el alcance de la etnoeducación por y para indígenas y afrocolombianos (Romero, 2010). Por tanto, el concepto de "etnoeducación" se da en Colombia de manera formal con la implementación de las políticas públicas. Así las cosas, varios de los autores mencionados están de acuerdo con que la educación dirigida a los pueblos indígenas y afrodescendientes viene desde las políticas de la colonia española, cuyo objetivo era cristianizar la población. El mismo autor dio una explicación histórica de las épocas de la colonia y señaló que es importante hablar de estos procesos históricos para entender que la existencia y el reconocimiento de los afrodescendientes e indígenas han representado un reto importante al momento de incluirlos en el proyecto liberal de nacionalidad. Fue cuando tomó importancia la idea de ciudadanía y el deseo de que los habitantes de los pueblos liberados fueran ciudadanos, sin importar su pertenencia étnica; por ello se empezaron a implementar estrategias referentes a procesos de recuperación lingüística (etnolingüística).

Adicionalmente, en algunas instituciones públicas de educación básica y media se ha buscado implementar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para dar más visibilidad y valoración a los aportes de la descendencia afrocolombiana. Por otro lado, García (2017) afirmó que la ley colombiana integra disposiciones referentes a la etnoeducación, pero la realidad es que los maestros no cuentan con lineamientos o apoyos en sus mallas curriculares o en la academia con los que puedan brindar un aprendizaje significativo. Por eso se debe reconocer la historia de la afrocolombianidad. Este tipo de educación es importante, porque todos tienen raíces africanas; así, considerando el recorrido histórico de todas las luchas de la raza afro, las humillaciones, el desvalor que le han dado históricamente y su comparación con los animales, se hace necesario enseñar los valores culturales y propiciar el reconocimiento de las raíces africanas.

Consecuentemente, en Meneses (2016) se encuentra una reflexión acerca de la etnoeducación y su implementación en los tiempos modernos, por lo que se consideran los métodos de educación tradicionales y propios de las comunidades afrodescendientes, al tiempo que se plantea el debate desde el movimiento social afrocolombiano. La etnoeducación enfocada en la comunidad afro apareció en la década de los 80; sin embargo, según la misma comunidad y los diferentes académicos, esta práctica se remonta a épocas ancestrales, y la mayor prueba de ello es la prevalencia de ritmos, lenguajes y cosmovisiones. A lo anterior se le ha denominado como "etnoeducación endógena".

De esta manera, la etnoeducación tiene un gran reto pedagógico reflexivo y ético en el marco de una sociedad multicultural. Ello indica que el sector educativo en la Ley 70 de 1993 supone la transformación en términos de reconocimiento, respeto y

valoración en la sociedad, por lo que se les otorga un rol-reto fundamental a la escuela y al sistema educativo colombiano, en torno a lo cual se plantea:

[Que] uno de los objetivos de esta ley tiene que ver con el compromiso que asume el Estado de visibilizar y divulgar los aportes de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nacionalidad en un escenario donde, sin duda, opera la socialización más explícita de los conceptos de ciudadanía y nación: el espacio escolar. (Meneses, 2017, p. 41)

Ante esto, el autor expresó los objetivos de la ley y la necesidad de su divulgación, aunque también, más adelante, hizo referencia al reconocimiento de las identidades y al derecho a la formación etnoeducativa en todos los niveles educativos como parte del proceso de formación integral. Es así como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2020) intenta definir cómo funciona la etnoeducación en Colombia y empieza por dejar claro que se trata de un proyecto que hace en conjunto con el MEN y las entidades y escuelas del territorio, cuyo fin es brindar una educación de calidad a los niños, niñas y adolescentes de las comunidades indígenas y afrocolombianas.

Asimismo, a partir de la carta magna de 1991, se le da reconocimiento a la diversidad cultural en Colombia, al plantearse que “los modelos educativos construidos para generar procesos de preservación de la diversidad cultural en Colombia han pasado al ámbito académico, institucional y oficial, dejando de ser símbolo de las luchas y resistencias de los diversos grupos étnicos” (Ortega y Giraldo, 2019, p. 74).

En este mismo sentido, se realiza una reflexión sobre la educación étnica en Colombia, su adopción en la legislación y el desarrollo de políticas educativas. Para ello se inicia en la década de los 60, cuando las comunidades indígenas empezaron la lucha para desarrollar sus propios sistemas educativos; no obstante, estos procesos no tienen un orden cronológico evolutivo y ordenado, pues se puede encontrar algún modelo de etnoeducación en un mismo periodo de tiempo o coexistiendo con otro. En un primer momento, las organizaciones indígenas propusieron una educación bilingüe, cuya meta era la búsqueda de autodeterminación y autonomía en el manejo de la educación; sin embargo, esta educación diferente afectó las iniciativas originales de las etnias y se generaron tensiones entre las diferentes comunidades por la disputa sobre el control del sistema educativo (Calvo y García, 2013).

Podría decirse también que la etnoeducación constituye cada proceso a través del cual las personas entienden y construyen conocimientos, valores, habilidades y destrezas según de sus necesidades, aspiraciones, intereses y características culturales. “Es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación” (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 4). Al respecto, se plantea que no es posible darle un único significado al concepto de etnoeducación, porque este depende del momento histórico, la realidad política y las instituciones que lo proponen; y se explica que la “etnoeducación como un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacita para participar plenamente en el control cultural de su comunidad” (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 5). Además, se ha indicado:

La etnoeducación es un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto. (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 6)

Por lo tanto, la etnoeducación es un servicio público, es decir, un compromiso social para brindar una educación pertinente y adecuada a las diferentes comunidades étnicas; así, el Estado integra al plan de ordenamiento territorial indígena el concepto de educación diferenciada. Rojas (1999) se enfocó en la evolución del Estado colombiano y en cómo, después de la educación contratada (eclesiástica), entidades como el MEN han creado políticas públicas para promover una educación especializada o la etnoeducación. Esta última busca que los jóvenes conozcan su propia cultura y la "occidental", y que la escuela sea vista como un espacio de mediación entre las culturas diferenciadas y no diferenciadas.

Con respecto a Romero (2010), este desarrolló el concepto de etnoeducación como una política pública para la diferencia cultural; así, las organizaciones sociales indígenas y afrocolombianas profundizaban sus movilizaciones y estrategias que, desde el periodo anterior a la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, y por medio de debates, negociaciones y tensiones surgidas durante esta, habían dado lugar a la inclusión normativa de un reconocimiento formal de derechos. Entre estos se

encontraba el de la educación para plantear diferencias en la manera de comprender los sentidos y prácticas educativas, al distinguir entre educación bilingüe (indígenas, raizales y palenqueros); educación propia, centrada más en la oralidad y la tradición; y la etnoeducación, como espacio de educación formal promovido desde y por el Estado, pero con grados relativos de autonomía, según los pueblos concernidos.

De otra parte, la etnoeducación tiene un gran reto, debido a la presencia de comunidades indígenas y afrodescendientes en las diferentes instituciones educativas, por lo que se han integrado los discursos multiculturales y se ha hecho que este deje de ser exclusiva de los pueblos indígenas y que se tome en cuenta a la comunidad afrocolombiana. Ante esto, el MEN ha señalado:

La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que les permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural. (MEN, 1992, p. 3)

En tal sentido, García (2017) sostuvo que es urgente crear una política educativa que concrete y genere condiciones y posibilidades para la etnoeducación afrocolombiana, y afirmó:

La etnoeducación afrocolombiana implica el desarrollo de una política pública y educativa en dos vías: por un lado, el desarrollo del servicio educativo en las comunidades afrodescendientes con calidad,

pertinencia y liderazgo, y por el otro, la enseñanza de la identidad afrocolombiana a través de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar, para alcanzar así un verdadero desarrollo educativo en las comunidades y para las personas afrocolombianas, para que la educación sea un motor de la transformación y del cambio, de la eliminación de la carimba y del ascenso social de las comunidades y de las personas afrocolombianas. (p. 67)

Por su parte, Meneses (2016) propuso que la etnoeducación afrocolombiana se mueve desde dos perspectivas: la apuesta endógena y la exógena. La concepción endógena de la etnoeducación le otorga el rol de emancipadora, liberadora y descolonizadora del pensamiento. Esta es una propuesta revolucionaria que pretende resituar a la persona afrodescendiente en un lugar político, social, cultural y económico de dignidad de acuerdo con sus cosmogonías y formas de relacionarse y de estar en el universo. En ese orden de ideas, la etnoeducación afrocolombiana pretende la descolonización del pensamiento del hombre afro después de más de 500 años de opresión. Además, también existe una etnoeducación exógena, que la propone como una revolución educativa, al enseñar a la sociedad colombiana la historia que gira en torno a los descendientes afro. Esta propuesta pedagógica busca el reconocimiento de la pluralidad del conocimiento y la conversación entre los mundos del pensamiento afro con otros.

Desde otra perspectiva, la Unicef (2020) ha indicado que la estrategia de etnoeducación contribuye a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la política de la etnoeducación en lo referido a la conservación de la cultura y las

identidades, los proyectos educativos propios, la formación de los docentes etnoeducadores, la investigación y el desarrollo tecnológico mediante el desarrollo de herramientas pedagógicas contextualizadas, la generación de espacios de encuentro e intercambio de experiencias a nivel regional y nacional, y la facilitación de escenarios de concertación entre las autoridades territoriales y el Gobierno en distintos niveles. En relación con lo anterior, Aguirre (2013) habló de una etnoeducación endógena, donde los etnolingüistas empezaron a ser etnoeducadores para contribuir con elementos culturales.

En ese orden de ideas, la etnoeducación en Colombia es una realidad y se concibe como el derecho a formar nuevas generaciones a partir de una cultura y un pensamiento autóctono forjados milenariamente por sus antepasados, y del pensamiento y la cultura de la sociedad mayoritaria que los circunda. En cuanto a Ortega y Giraldo (2019), estos comprendieron la etnoeducación como impartir enseñanzas sobre la diversidad cultural para procurar una tolerancia étnica en los tipos de educación multicultural e intercultural.

Así las cosas, un ejemplo de lo anterior es un aula o salón de clases: en el marco de la multiculturalidad, habría tantos estudiantes del grupo mayoritario como de las minorías étnicas, y se impartirían clases sobre lenguas y culturas para contribuir a la definición de la identidad y el reconocimiento de los demás; mientras tanto, en el marco de la interculturalidad, se instruiría para el reconocimiento de la diversidad cultural y social, habría un diálogo intercultural y no habría un interés claro sobre la construcción de la identidad, pues esta se enfocaría desde un punto de vista universal y globalizado. Calvo y García (2013) estudiaron la etnoeducación como un modelo

que recoge y fomenta el concepto de interculturalidad para el establecimiento de relaciones intergrupales, y afirmaron:

La propuesta era construir un modelo educativo relacionado con el proyecto cultural y lingüístico de cada comunidad; sin embargo, el mayor énfasis se puso en la agenda política de las organizaciones populares, caracterizada por metas de tipo contrahegemónico que buscaban arrebatarse el control del aparato escolar de las manos del Estado y ponerlo en manos de las mismas organizaciones indígenas. (p. 8)

Ahora bien, López y Gutiérrez (2017), sobre los saberes ancestrales, reconocieron que estos se han incluido recientemente en las prácticas educativas con el fin de visibilizarlos. Debido a lo anterior, es importante definir que un saber es “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, específicamente como el campo que está constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (Foucault, 1997 como se citó en López y Gutiérrez, 2017, p. 8). Pero la transmisión de saberes ancestrales mediante la etnoeducación se queda mayormente en el discurso, dado que en la práctica no se dan los resultados esperados; esto, debido a lo que se plantea en el artículo: “el sujeto que forma la etnoeducación es un ser que entra en conflicto con su propia identidad, en una encrucijada entre su mundo y el mundo exterior. Al estar la etnoeducación bajo la administración de la educación contratada se perpetúa la colonialidad del saber” (López y Gutiérrez, 2017, p. 16). Así, Díaz (2017) definió la etnoeducación como una propuesta alternativa de un

método educativo antihegemónico donde se toma como base la cotidianidad de la comunidad, de forma que este método de educación sea por y para ellos.

Lo anterior da a la etnoeducación unas categorías importantes: elementos político-sociales, pedagógicos, lingüísticos, eco ambientales, geo históricos, religioso-espirituales, investigativos, institucionales y no formales. Ante esto, Rojas (s.f.) explicó que la etnoeducación puede ser entendida de diferentes maneras, normalmente como la educación para los grupos étnicos; en otras palabras, es una política de Estado que posibilita la implementación de proyectos educativos dirigidos a los grupos étnicos y dirigidos por ellos mismos:

La etnoeducación incluiría aquellos proyectos educativos cuya población objeto pertenece a grupos indígenas y/o afrocolombianos que, en principio, deberían estar diseñados e implementados por educadores de dichos grupos o de acuerdo con sus intereses y proyectos sociales y políticos. Esto es así al menos desde los años noventa, luego de la promulgación de la Constitución Política de 1991 y de la Ley 115 de 1994. (Rojas, s.f., p. 2)

En ese orden de ideas, las cátedras y todo lo referente a la etnoeducación no va simplemente dirigido a las comunidades étnicas, porque estas pretenden inmiscuirse en los planes educativos nacionales. Se habla de una sección especializada de educadores dentro del magisterio de docentes, a quienes se les llama etnoeducadores. Castillo (2008), en complementación de lo anterior, estimó que la etnoeducación se relaciona con dos luchas: el anhelo de otra escuela y el reconocimiento étnico de las diversas comunidades culturales, debido al rechazo que

las comunidades indígenas atestiguaban en el sistema de educación impuesto desde el siglo XVI en el marco de la iglesia docente. El autor señaló:

Existe una verdadera represión educativa y cultural contra los indígenas. Los institutos educativos para indígenas están casi totalmente al servicio de los blancos y mestizos, muchos de los cuales no son siquiera de la zona de Tierradentro. (p. 6)

Asimismo, el autor mencionó que la etnoeducación es un derecho donde están inmersos otros, como la educación, la autonomía y la cultura política. La etnoeducación surge con una conceptualización fuerte y una institucionalidad débil, por lo que se entiende:

El desarrollo de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo nacional, en la búsqueda de la consolidación de una educación pertinente para estas poblaciones y para el desarrollo del multiculturalismo de la nación. (p. 8)

Por otro lado, Castillo y Caicedo (2015) se refirieron a esta en un marco jurídico, por lo cual es importante citar lo siguiente: "Dentro del conjunto de derechos reconocidos por la Ley 70, el ámbito educativo ocupó un lugar fundamental, toda vez que se abogó por un sistema de educación que favorece los procesos identitarios de la condición étnico-racial" (p. 52). Este reconocimiento educativo tuvo su correlato en la etnoeducación que, según el artículo 42 del Capítulo 6 sobre mecanismos para la protección y el desarrollo de los derechos de la identidad cultural, definió que el MEN debe formular y ejecutar una política de etnoeducación para las comunidades negras y crear una comisión pedagógica que asesore dicha política con

representantes de las comunidades. Ello, como un medio para dar trámite al derecho por una educación de calidad, pero con pertinencia cultural.

Asimismo, es importante mencionar que lo que se conoce como etnoeducación afrocolombiana es la denominación de un proceso variado y disperso en el país, el cual era liderado por líderes campesinos. De acuerdo con esto, es importante indicar lo siguiente:

Las experiencias educativas pioneras centraron sus apuestas en el fortalecimiento comunitario, y marcaron en su diversidad contextual y cultural el sentido político en lo educativo, toda vez que la producción de currículos y las orientaciones pedagógicas estaban determinadas por las directrices que iban marcando las comunidades. Sentido que hoy podríamos reconocer como uno de los rasgos más importantes de los antecedentes de los procesos educativos comunitarios afrocolombianos. De otra parte, es necesario resaltar que estos procesos no tuvieron el reconocimiento por parte del Estado. (Castillo, 2015, p. 41)

El autor Rojas (2011) explicó que la etnoeducación está sustentada en saberes como la antropología, la lingüística y el derecho; y que es reclamada como un derecho étnico por las comunidades, los académicos y los funcionarios, pues además de ello comprende lo siguiente:

Para comienzos de la década de los noventa, en apenas diez años, la etnoeducación abandonó el énfasis en la construcción de autonomía que se expresaba en las primeras formulaciones de la política, a la luz del

concepto de etnodesarrollo, para concentrarse en la dimensión culturalista de conservación y recuperación de tradiciones. (p. 33)

La mayoría de los proyectos etnoeducativos tuvieron como fundamento la enseñanza de los procesos de sometimiento e imposición cultural; sin embargo, se observa que no hay un análisis crítico de los sucesos históricos y sus expresiones en la actualidad:

Incluiría aquellos proyectos educativos cuya población objeto pertenezca a grupos indígenas y/o afrocolombianos que, en principio, deberían estar diseñados e implementados por educadores pertenecientes a dichos grupos o de acuerdo con sus intereses y proyectos sociales y políticos. Esto es así al menos desde los años noventa, luego de la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994. (Rojas, s.f., p. 3)

Ahora bien, con respecto al objetivo de la etnoeducación, se plantea la siguiente idea:

“Su objetivo sería más, uno dirigido al conjunto de la sociedad con el propósito de que ella reconozca las presencias históricas y contemporáneas de un sector de la población cuyos aportes han sido invisibilizados y que además ha sido objeto de prácticas racistas y otras formas de discriminación”. Se creó un sistema de concurso de méritos para la selección de docentes que trabajan con poblaciones

afrodescendientes o en proyectos de etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos. (Rojas, s.f., p. 4)

Por otra parte, los significados de la etnoeducación en Colombia son múltiples, los énfasis y definiciones varían según los contextos regionales y las experiencias educativas, y se puede decir que los énfasis y distinciones más fuertes se encuentran entre las propuestas que a) se enfocan en la lucha contra el racismo y otras formas de discriminación; b) definen su proyecto para alcanzar una mayor visibilidad de las presencias de los afrodescendientes en la historia del país y los aportes a la construcción de la nación; c) resaltan la importancia de que el proyecto educativo alcance a la sociedad nacional en su conjunto para promover el respeto y la interculturalidad; y d) conciben el proyecto educativo como componente fundamental en la construcción de la autonomía de las comunidades negras.

De esta manera, al enfocarse en las comunidades negras, la etnoeducación afrocolombiana es un proceso de socialización y reconstrucción de la cultura afro mediante el que se pueden conocer los aportes del contexto histórico en el marco de las luchas de la comunidad negra en Colombia. Al respecto, Orrego (2012) señaló que la etnoeducación es la única forma de brindar una educación pertinente a cada población, y afirmó que “más allá de ‘volver a ser como fuimos antes’ es necesario mirar cómo somos ahora y sobre todo cómo queremos (llegar a) ser” (p. 18).

El MEN (2018), en cuanto a la etnoeducación, afirma que esta tiene la tarea de luchar contra los obstáculos históricos que han dejado secuelas políticas y psicológicas, con el fin de hacer la interculturalidad una realidad. Con la etnoeducación, se abrió un nuevo espacio en el sistema educativo nacional con

posibilidades ilimitadas que dependen de cómo estas sean asumidas por la comunidad educativa, porque es una realidad en la legislación escolar; esto es, la etnoeducación ya forma parte consustancial de la política educativa estatal, no de una legislación especial y marginal. Igualmente, la etnoeducación se propone explorar otros espacios de las diferentes formas que tienen todos los grupos humanos de concebir el mundo, interpretar la realidad y producir los conocimientos.

No obstante, otros autores han desarrollado análisis sobre la compleja relación entre los saberes étnicos y la forma de incorporarlos al sistema educativo. Para ello se hace un recuento histórico de la introducción de la pluralidad de culturas en la legislación colombiana, reconocida oficialmente por la Constitución Política de 1991; se reflexiona críticamente sobre la implementación de saberes indígenas en la etnoeducación regulada por el MEN; y se concluye que la tensión entre los saberes y la etnoeducación es la forma convencional por medio de la cual se intenta encaminar el concepto. Esta es contraria a las formas de aprendizaje de los niños pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas. Así, se confirma que la etnoeducación debe ser dirigida principalmente por las comunidades étnicas, para que estas tengan la oportunidad de exponer al Estado aquellos parámetros con los que consideran que sus prácticas culturales y educativas se podrían fortalecer (López y Gutiérrez, 2017), lo cual implica tener en cuenta los principios etnoculturales de la etnoeducación, como el respeto cultural, la tolerancia cultural, el diálogo cultural y el enriquecimiento mutuo (Artunduaga, 1997).

En conclusión, Colombia es un país de múltiples regiones con expresiones culturales propias; por tanto, no se puede reducir el concepto de etnoeducación a

una educación exclusiva para las comunidades indígenas y afrocolombianas, como inicialmente sugirió en su definición la Ley General de Educación (MEN, 2018, p. 7).

2.1.6 Antecedentes de política pública etnoeducativa en Colombia

El siguiente recuento histórico del proceso de las políticas públicas de etnoeducación en Colombia datan de 1970, cuando el MEN las incluyó con el fin de dar lugar a la inclusión en cuanto a la participación, la cooperación, la investigación, la gratuidad, la financiación y el uso de lenguas nativas. Desde una perspectiva más objetiva, es necesario exponer las prácticas escolares que se realizan en cuanto a la etnoeducación afrocolombiana, específicamente en el departamento del Cauca (Díaz, 2017). De esa forma, se evidencia que los saberes son abordados desde una perspectiva política, en tanto que definen un entorno educativo de la siguiente manera: “espacios físicos, sociales y culturales donde habitan los seres humanos, en los que se produce una intensa y continua interacción entre ellas y ellos y el contexto que les rodea” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, s.f., p. 4).

En ese orden de ideas, se considera importante el método utilizado, la metodología del sur, el cual se centra en la búsqueda de conocimientos que otorguen visibilidad a las prácticas cognitivas de las organizaciones sociales. La conclusión de esta investigación señala que formar parte de una comunidad racial representa también formar parte de la historia, por eso es necesario transmitir los saberes de esas comunidades. Mientras tanto, Rojas (s.f.), desde una perspectiva histórica, indicó que los proyectos educativos alternativos han tenido como base la educación desde

años atrás, y esta ha jugado un papel liberador mediante la creación de proyectos enfocados en el empoderamiento de los sectores populares.

Con el proceso histórico descrito, nació la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, propuesta que se incluyó en el Plan Educativo Nacional para la educación básica y la media, cuyo propósito era incluir estrategias que visibilizaran las luchas afro para la erradicación de todo tipo de discriminación. Por eso no se trata de una cátedra dirigida solo a los grupos étnicos, sino a la sociedad en general; y se establece que la movilización política en procura de la etnoeducación ha generado cambios en el ámbito de las políticas públicas.

Por otra parte, la etnoeducación enfrenta un problema, pues está siendo mayormente implementada para cumplir requisitos establecidos en la legislación, mas no como una verdadera estrategia de inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural. Frente a la misma temática, se muestran algunas tensiones referentes al tema, en tanto que la etnoeducación se ha convertido en un campo para las discusiones políticas entre el Estado y los grupos étnicos, y no en una estrategia educativa para visibilizar la diversidad cultural (Castillo, 2008).

Fueron las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta y el Cauca las que iniciaron una confrontación política con la iglesia y el Estado, con la intención de desarticular el control católico que ejercía la primera en las escuelas. Por ello se empezó por crear pequeños proyectos educativos esenciales para la formación de diversos dirigentes, a lo que se le denominó "etnoeducación afrocolombiana". Este tipo de etnoeducación surgió en 1993, cuando el MEN empezó a crear políticas educativas enfocadas en la comunidad negra (Castillo y Caicedo, 2015). Para esa

época, en Colombia se desarrolló una importante reforma constitucional que dio paso al reconocimiento de un Estado diverso y pluriétnico; sin embargo, las comunidades afro no fueron inicialmente tomadas en cuenta.

Los autores denominaron a este hecho como una “invisibilidad normativa”, y ello hizo que las comunidades negras estuvieran por fuera del marco jurídico, diseñado únicamente en pro de las comunidades indígenas. Así, no fue sino hasta dos años después que, gracias a las luchas de estas comunidades, en especial las del Pacífico colombiano, se reconocieron sus derechos territoriales a través de la Ley 70 de 1993, también conocida como la Ley de Comunidades Negras.

De igual manera, con esta reforma “constitucional surge una nueva propuesta educativa que tenía el fin de institucionalizar una política educativa para la población negra en Colombia” (Castillo y Caicedo, 2015, p. 117), con el fin de crear un modelo que tuviera en cuenta los legados culturales ancestrales, que siempre habían sido marginados por el sistema de educación impuesto por el Estado.

Finalmente, la política etnoeducativa para afrocolombianos se evidenció con la promulgación del Decreto 804 de 1995, el cual daba vía a la etnoeducación, incluida la afro. A este hecho le precedieron las diferentes luchas y los movimientos de estas comunidades, de allí la importancia de reconocer y enseñar los momentos históricos que hicieron de la etnoeducación un hecho. Por lo tanto, gracias a los educadores y académicos del siglo pasado, se pudieron crear diferentes espacios de discusión acerca de la cultura negra, como el Congreso de 1977 celebrado en Cali, donde se discutieron temas de vital importancia, incluido el racismo dentro de los sistemas educativos.

Aunque muchos intelectuales y movimientos transcontinentales sirvieron de espejo a los procesos organizativos y de referentes conceptuales de la lucha “negra” en el mundo, fueron el movimiento de la negritud de los poetas y literatos francófonos (Senghor, Damas y Césaire); y la ideología por los derechos civiles norteamericanos, representada en figuras como Martin Luther King y Malcom X y el pensamiento descolonizador de Franz Fanón, los que mayor incidencia tuvieron en los discursos producidos en torno a la negritud en Colombia. Una muestra de tal influencia radica en que el Primer Congreso de la Cultura de las Américas fue dedicado a Léon-Gotran Damas, “poeta de la negritud” (Caicedo, 2013; Castillo y Caicedo, 2015, p. 119).

Por su parte, Orrego (2012) explicó cómo las políticas estatales colombianas abordan el tema de la etnoeducación: “Esta política se ha creado y ejecutado a partir de consideraciones esencialistas sobre la etnicidad en la que la diferencia cultural es estratégicamente movilizada” (p. 81). De esta forma, en los años 70 surgió lo que se conoce como antropología cognitiva, que dio lugar al prefijo *etno* y a las etnociencias: “De estas etnociencias se desprenden subcampos de análisis tales como la etnobiología, la etnobotánica, la etnometodología o la etnohistoria. Posteriormente, en un contexto de lucha y reivindicaciones, surge el concepto de etnodesarrollo” (Orrego, 2012, p. 82).

Ahora bien, el proceso de institucionalización de la etnoeducación surgió a mediados de la década de los 80 del siglo XX, cuando las experiencias educativas comunitarias empezaron a adquirir el nombre de etnoeducación, con la aparición del programa del MEN, el cual contó con representantes de la comunidad palenquera inicialmente, debido a que el programa tenía para ese entonces un enfoque indigenista. Hoy la cultura toma gran relevancia, debido a la visibilización que se le

ha dado; y esta ha adquirido un lugar en los debates políticos y académicos, sobre todo por las tensiones existentes gracias a la coexistencia de las diversas culturas en el país y el problema de las relaciones interculturales. De esa manera, se empezaron a implementar las políticas indigenistas y, a partir de allí, se renovó el concepto de educación indígena y el de etnoeducación.

Esta interculturalidad se ha empezado a ver más como un proyecto a futuro que como algo ya existente; e, igualmente, dichos proyectos son entendidos como dirigidos a la transformación de las formas históricas de sometimiento de poblaciones y de imposición de saberes. Por ese motivo se habla de la gubernamentalización de la cultura, con lo que se indica que esta “consistió en la progresiva multiplicación de las formas de gobierno de los seres humanos y en la creciente capacidad del Estado para gobernar y ser demandado como aparato de Gobierno” (Foucault, 2006 como se citó en Rojas, 2011, p. 176). De ahí que la interculturalidad y la etnoeducación solo sean posibles en el actual momento histórico, si estas muestran la manera concreta en que se materializa el multiculturalismo en Colombia.

Más adelante, con la creación de espacios institucionales en el MEN, se inició el proceso de institucionalización de la etnoeducación como una política del Estado, lo cual adquirió mayor consolidación con el desarrollo del primer seminario de etnoeducación realizado en agosto de 1985. Este seminario plasmó un problema que está presente en la paradoja de la etnicidad, pues los grupos étnicos pertenecientes no sabían cómo definir correctamente su nueva condición. No obstante, en Colombia, los temas referentes a la comunidad negra han sido centro de interés, en especial con el tema del racismo y el papel que han jugado las escuelas en su reproducción (Restrepo y Rojas, 2012).

En este documento se hace una exposición acerca de cuánta es la población afro en Colombia, con lo que se muestra que se trata de una de las más numerosas de América, y se explica un poco su origen; por eso la implementación de las cátedras de estudios afrocolombianos es necesaria. Téngase en cuenta que, según el Banco Mundial (2018), Colombia es el tercer país de América con el mayor número de población afrodescendiente; esta, según los censos de población y vivienda de 2005 y 2018 del DANE, habitó mayoritariamente los sectores urbanos para el 2005: un 72,6 % se ubicaba en la zona urbana y un 27,4 % estaba en el área rural dispersa; y para el 2018 el 66,7 % de la población se encontraba en la zona urbana y el 33,3 % en el área rural dispersa. Estos datos son relevantes, dado que los proyectos educativos hechos para la comunidad NARP están enfocados en comunidades que habitan mayormente las zonas rurales del Pacífico.

En este marco histórico empezaron a surgir las cátedras de estudios afrocolombianos, propuesta diseñada para implementarse a nivel nacional en las instituciones de educación básica y media, no solo en las comunidades étnicas; ello, con el fin de garantizar la reproducción cultural. Eso generó las condiciones para la conformación de un sector étnico dentro del magisterio, y los pertenecientes a este se denominaron "etnoeducadores".

De ese modo, se observa que en la legislación colombiana actual existen las herramientas y los mecanismos para revertir las consecuencias del racismo y hacer el sistema educativo más competente. Dicha legislación parece contener las posibilidades para una transformación radical del sistema educativo nacional, en cuanto a la posibilidad de las poblaciones negras de diseñar e implementar proyectos educativos regidos desde concepciones pedagógicas elegidas por ellos, y 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, a pesar de este respaldo legislativo, la etnoeducación enfrenta el reto de la falta de material educativo y herramientas para hacer eficaz lo que se pretende con tales proyectos.

Por consiguiente, la etnoeducación tiene un gran reto: dada la presencia de comunidades indígenas y afrodescendientes en las diferentes instituciones educativas, se integraron discursos multiculturales, lo que hizo que la etnoeducación dejara de ser exclusiva de pueblos indígenas y también tomara en cuenta a la comunidad afrocolombiana. Esto es así, si se tiene en cuenta:

[Que] la etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que les permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural. (MEN, 1992 como se citó en Romero, 2010, p. 177)

La idea anterior, se articula con otros planteamientos, al considerarse, la urgencia de crear una política educativa, que concretará y generará condiciones y posibilidades para la etnoeducación, en lo que se incluyen el desarrollo de servicios educativos a las comunidades afrodescendientes, así como la enseñanza de la identidad afrocolombiana. (García, 2017, p. 1)

Por otro lado, existen trabajos donde se deslindan dos grandes perspectivas acerca de la etnoeducación afrocolombiana: la concepción endógena y la exógena. La primera expresa su arista revolucionaria, comprometida, liberadora, emancipadora del pensamiento y basada en lo propio y lo auténtico; por otra parte, la exógena, con similitudes importantes con la anterior, insiste en la enseñanza de la historia de los descendientes afrocolombianos (Meneses, 2016). Asimismo, existen otros autores que hacen referencia a la etnoeducación endógena, sobre la cual consideran que, en un comienzo, los etnolingüistas empezaron a ser etnoeducadores y que, con ello, contribuyeron a la educación con elementos culturales (Aguirre, 2013).

De manera genuina, podría decirse que la relación etnoeducación-interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas escolares hace referencia a la etnoeducación como un espacio confluyente de tolerancia étnica en un continuo intercambio entre lo multicultural y lo intercultural, mientras que lo intercultural consolida el reconocimiento y el diálogo de la diversidad sociocultural, pero desde un punto de vista global (Ortega y Giraldo, 2019).

Por otro lado, se planteó que la etnoeducación no es el método más adecuado para enseñar la multiculturalidad, puesto que esta le ha quitado intensidad política a la resistencia y la ha puesto en un plano meramente académico. En cuanto a Calvo y García (2013), estos estudiaron y analizaron “la etnoeducación como modelo [que] recoge y fomenta el concepto de interculturalidad para el establecimiento de relaciones intergrupales” (p. 343). Dado que su artículo se enfoca en la sociedad colombiana, es importante saber lo siguiente:

La propuesta era construir un modelo educativo relacionado con el proyecto cultural y lingüístico de cada comunidad; sin embargo, el mayor énfasis se puso en la agenda política de las organizaciones populares, caracterizada por metas de tipo contrahegemónico que buscaban arrebatarse el control del aparato escolar de las manos del Estado y ponerlo en manos de las mismas organizaciones indígenas. (Calvo y García, 2013, p. 344)

En suma, se tiene que la etnoeducación surgió como un proyecto educativo y político con la intención de reglamentar las experiencias educativas iniciadas por las comunidades indígenas; por este motivo, la escuela juega un papel fundamental en la integración de las minorías étnicas para los indígenas y afrodescendientes. En el caso colombiano, los saberes ancestrales se han incluido recientemente en las prácticas educativas para visibilizar las luchas contra la colonialidad, razón por la cual es importante definir que un saber es: “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, específicamente como el campo que está constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (López y Gutiérrez, 2017, p. 62). De este modo, la transmisión de saberes ancestrales mediante la etnoeducación se queda mayormente en el discurso, dado que no se obtienen los resultados esperados en la práctica.

[...] El sujeto que forma la etnoeducación es un ser que entra en conflicto con su propia identidad, en una encrucijada entre su mundo y el mundo exterior. Al estar la etnoeducación bajo la administración de la

educación contratada se perpetúa la colonialidad del saber. (López y Gutiérrez, 2017, p. 67)

Las ideas expresadas adquieren connotación en el proceso formativo de los estudiantes pertenecientes a los pueblos NARP, porque a) los profesores que forman parte del plantel educativo usualmente no están comprometidos con el concepto y la práctica de lo etnoeducativo, b) el proceso de planeación de la clase no se ajusta a las especificidades que se necesitan, c) las necesidades didácticas de los profesores están más centradas en lo evaluativo que en lo formativo-identitario, d) el desarrollo de reajustes curriculares para el desarrollo de procesos formativos verdaderamente etnoeducativos es limitado.

2.1.7 Desarrollo

El término *desarrollo* es polisémico y se relaciona con la idea de progreso, linealidad y replicabilidad; se basa en el crecimiento económico, acumulativo, industrial y de civilización, como los lugares con infraestructura compleja conformada por alcantarillados, redes eléctricas, conectividad, edificios, etc. En torno a este concepto, se ha abierto un gran debate teórico, en el que varios autores han realizado importantes estudios, como se ve a continuación.

Entre los años 30 y 80 del siglo XX nacieron varios conceptos de desarrollo, y algunos definieron a los países latinoamericanos como subdesarrollados. Estos se especializaron en la exportación de materias primas a lugares como Europa y Estados Unidos, que se consideraban desarrollados por la producción industrial, el desarrollo tecnológico y por el manejo y el control sobre los servicios financieros.

Autores como Joseph Alois Schumpeter (1935) y el presidente de los Estados Unidos de América, Harry S. Truman (1946) lideraron la introducción del concepto de desarrollo en el mundo académico y político como objeto de estudio y trabajo (Mungaray y Palacio, 2000). Con la creación del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en 1944, se dio soporte a este concepto, al relacionarlo con el crecimiento económico sin límites y como un programa de extensión universal de los beneficios del progreso científico y el bienestar material (Pérez y Rojas, 2008). Por ello, el crecimiento económico se convirtió no solo en el medio para alcanzar el desarrollo, sino en su fin.

En torno a esta definición y su modelo, se planteó una serie de enfoques para cambiar la realidad de los países subdesarrollados, desde la generación de unidades productivas con fines extractivos hasta el desarrollo de grandes ciudades, cuyo efecto fue contrario, porque se acrecentaron las brechas económicas y sociales, especialmente entre los ámbitos urbano y rural. Prebisch et al. (1949) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) desarrollaron la teoría de la dependencia, como resultado de estudios elaborados en la década de 1950. Esta teoría supone que las naciones industrializadas, especialmente las que se encuentran en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), son más ricas que otras –como las de Latinoamérica, África y Asia–; en tal sentido, en las naciones más pobres, la economía se basa principalmente en la explotación y la exportación de productos sin valor agregado o de materias primas, y la importación de productos terminados que las naciones industrializadas producen con estas materias primas. Así se dio el fracaso del concepto de desarrollo, visto como el

incremento y la acumulación de bienes y servicios, con sus daños colaterales socioambientales.

Como postura crítica, nacieron varios paradigmas que se establecieron como alternativas para los modelos económicos neoclásicos, cuyos resultados tampoco han sido satisfactorios para conjugar el crecimiento económico y el bienestar social, como el del desarrollo social propuesto por los expertos del Banco Mundial, y al relacionar una serie de políticas públicas encaminadas a resolver situaciones de salud, educación y nutrición para los más pobres o vulnerables.

Más adelante, se propuso el concepto de desarrollo sostenible (Barbosa, 2008), que surgió en 1987 con el informe *Nuestro futuro común*, de la Comisión Brundtland, a partir de los estudios de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre el cambio climático (Vergara y Ortiz, 2016). Algunas de las políticas recomendadas por este enfoque son: la participación de la población en el desarrollo, atacar la pobreza, disminuir el poder, distribuir la riqueza, producir con tecnologías limpias, apoyar políticas de ayuda humanitaria, apoyar las organizaciones no gubernamentales (ONG) y de base que cubren la no presencia de los Estados en territorios de poblaciones vulnerables, y la financiación de los países desarrollados a los países pobres para alcanzar el desarrollo (Leiva, 2016).

Paralelamente, en los años 80 emergió otro paradigma, conocido como el enfoque de desarrollo humano, el cual "se basa principalmente en el trabajo del premio nobel de economía, Amartya Sen, y su visión de una economía que se centra en el ser humano" (Martins, 2010, p. 2). Entre tanto, en América Latina, la CEPAL y algunos teóricos también han contribuido a esta discusión. En el caso de la propuesta de

desarrollo a escala humana, esta se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en el desarrollo de relaciones intrínsecas entre naturaleza y tecnología, lo global y lo local, así como de lo personal con lo social (Max-Neef, 1998).

Para Max-Neef (1998), todas las necesidades humanas son finitas, clasificables, prioritarias y no jerarquizables; y son las mismas para todas las personas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, creación, participación, ocio, identidad y libertad. Esto es contrario a lo planteado por la teoría de necesidades de Abraham Maslow, donde unas se consideran primarias o básicas, secundarias o sociales, y las últimas son de autorrealización.

Por otro lado, debido a que los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) firmados en el 2000 no llegaron a las metas esperadas en 2015, en la actualidad la mayoría de los países orientan sus políticas de desarrollo según la Agenda 2030, conocida como la de los ODS, firmada en 2015 por los Estados miembros de la ONU, con miras al cumplimiento para el 2030 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015).

Los ODS son 17 y buscan llevar al mundo a varios "ceros", entre ellos: pobreza cero, hambre cero, SIDA cero, discriminación cero contra mujeres y niñas, etc. Para ello, se propone: educación de calidad; salud y bienestar; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; comunidades y ciudades sostenibles; producción y consumo responsables; acción por el clima; vida marina; vida de ecosistemas terrestres; paz,

justicia e instituciones sólidas; y finalmente, alianzas para lograr los objetivos. No obstante, lo más importante es tener en cuenta que el desarrollo debe estar presente en todas las estrategias y acciones que se llevan a cabo en las comunidades étnicas del territorio nacional en general y del Valle del Cauca en particular, lo cual se expresa en forma de etnoeducación. De ahí la importancia que poseen los contenidos que se tratan en el epígrafe que se presenta a continuación.

Con relación a lo anterior, en el siguiente epígrafe se analiza el concepto de desarrollo visto desde la perspectiva de las comunidades NARP, la cuales han presentado los indicadores de calidad de vida y necesidades básicas más bajos que el resto de la población, como ya se ha hecho evidente en el capítulo anterior.

2.1.8 Etnodesarrollo

El concepto de etnodesarrollo está relacionado con el crecimiento de las poblaciones étnicas desde lo ambiental, económico, social, político y cultural, conforme al bienestar de dichas comunidades. Por tanto, se trata de un proceso en construcción que nace en el seno de las comunidades NARP, al igual que el pensamiento del buen vivir –Sumak Kawsay– de los pueblos indígenas, los cuales representan una crítica y una alternativa a la visión de desarrollo de la sociedad mayoritaria. Es una visión alternativa, estratégica, humana e innovadora; vital para la reconstrucción de territorios vaciados por la falta de oportunidades, la violencia, el narcotráfico y el desplazamiento propios del sistema sociopolítico y económico, colonialista, capitalista, globalista, mecanicista, cartesiano, racionalista, objetivista, exportador, extractivista y consumista en el que se vive.

Sin llamarlo “etnodesarrollo”, su espíritu y práctica siempre han estado presentes y unidos a los valores y principios de vida de las culturas milenarias africanas en principios como la reciprocidad, la solidaridad, la familiaridad, la participación colectiva, la cooperación para la subsistencia y el desarrollo de la comunidad. En la década de los 80, Bonfil (1995) fue el primer intelectual en acuñar el término *etnodesarrollo* al reconocer, desde la academia, la capacidad social de los pueblos para construir su futuro por medio de las enseñanzas de sus experiencias históricas y los recursos reales y potenciales de su cultura, y de acuerdo con un proyecto que se adaptara a sus propios valores y aspiraciones. Entonces se reconoció también la resistencia de los pueblos por salvaguardar la identidad y la tradición heredadas de los ancestros africanos, particularmente los del África subsahariana (Bohannon, 1981; Bonfil, 1995; Douglas, 1981; Palenzuela, 2008).

Así las cosas, es pertinente pensar en procesos de innovación con etnodesarrollo, dado que no son conceptos en contraposición. Para Bonfil (1982), “innovación y tradición no son tendencias esencialmente opuestas. Menos aun cuando la tradición ha consistido en un proceso incesante de ajustes, adaptaciones e innovaciones que han hecho posible la supervivencia de un pueblo” (p. 139). En Colombia se ha avanzado en la formulación de las diferentes políticas y asociaciones étnicas que luchan por los derechos; pero, en la aplicación de las políticas, falta inversión financiera para disminuir los índices de pobreza y mejorar la calidad de vida.

Si bien es cierto que existe un mejoramiento de la calidad de vida de algunas personas o familias, el grueso de la población NARP vive en condiciones de pobreza y extrema pobreza, y los distintos indicadores lo evidencian: el IPM, el Índice de Gini y el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (INBI); y la educación y el mercado

laboral son de menor calidad frente al resto de la población nacional (ver indicadores en el Capítulo 1, epígrafe de la Justificación)

Por tal razón, el Ministerio del Interior (2019) ha diseñado una guía metodológica para la elaboración de los PED en consejos comunitarios, lo que sirve de insumo si se tiene en cuenta que en las comunidades se generan consultas previas (Rodríguez, 2014) y se gestionan los recursos a través del Sistema General de Regalías [SGR] (Ley 2056 de 2020); los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial [PDET] (DNP, 2014); los planes y esquemas de ordenamiento territorial (DNP, s.f.); las agendas ambientales; la cooperación internacional; y los planes de desarrollo municipal, departamental y nacional, como lo establece el DNP (2011, 2015, 2018) en diferentes documentos.

En suma, los PED buscan promover en los consejos comunitarios la inclusión, el fortalecimiento de los grupos étnicos, el mejoramiento de las condiciones para la calidad de vida y el acceso a espacios de participación en las decisiones susceptibles que puedan afectar. De acuerdo con la guía para la formulación de los PED (2019) en consejos comunitarios, elaborada por la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, estos tienen la finalidad de garantizar la preservación de la integridad cultural y alcanzar una vida mejor y más humana.

Considerando lo anterior, y con el fin de formular estos planes, existe un conjunto de acciones que pueden mejorar, abordar, fortalecer y preservar las condiciones de desarrollo de los elementos que definen sus características como grupo étnico, los cuales se pueden desarrollar en cualquier momento. Algunos de los principios que se

deben tener en cuenta como principios y ejes del etnodesarrollo son la administración, el conocimiento, la planeación con visión integral de región, la solidaridad, el respeto por la diferencia y el fortalecimiento de la gobernabilidad; estos se relacionan con el modelo de agenda, como se ve en el Capítulo 4. Aun así, no se pueden pasar por alto los pilares fundamentales de un PED: el territorio, la identidad cultural, la autonomía, el desarrollo sostenible y el bienestar social.

Ahora bien, en el pilar de identidad cultural se incluyen aspectos de etnohistoria, poblamiento, prácticas tradicionales, relaciones socioculturales, religiosidad y espiritualidad. Para la autonomía se tienen en cuenta la participación, la gobernabilidad, la representación y las instancias. Con respecto al desarrollo, se contemplan la producción, la economía, la infraestructura y el medioambiente, sin dejar de lado la información del territorio en cuanto a la zonificación y la segmentación de sus actores y agentes. El último aspecto es el de bienestar social, que contempla acciones en salud, educación, vivienda, infraestructura, recreación, empleo, cultura, saneamiento básico, comunicaciones y seguridad. Por ello, la metodología que se debe seguir para formular el PED debe incluir tres componentes: a) la definición de los pilares básicos que conducen al desarrollo de las comunidades NARP; b) el manejo de la información secundaria, para integrar las problemáticas asociadas a los pilares; c) y la concertación de la hoja de ruta posterior al diagnóstico participativo.

En Colombia, el derecho de la participación de los grupos étnicos en la planificación del desarrollo se hace a partir de la suscripción del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014) de 1989, adoptado a través de la Ley 21 de 1991. Tras varios paros cívicos en Tumaco, Buenaventura y Quibdó, las

organizaciones de campesinos –la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA), la Organización de Barrios Populares (OBAPO) y la Asociación de Campesinos del Alto Baudó (ACABA)– se establecieron entre las décadas de los 70 y 90 para defender los derechos sociales, económicos y culturales desde la constituyente nacional, con lo que se ganó un bloque constitucionalista que después se desarrolló a través de leyes y decretos reglamentarios, como la Ley 70 de 1993.

Desde la normatividad, la participación de las comunidades étnicas en materia de desarrollo se basó en la formulación dentro de temas como la educación, la salud, la infraestructura, el medioambiente y la economía de las comunidades que habitaban los territorios colectivos. Con esta ley y sus decretos reglamentarios nació una serie de conceptos clave para la noción de “etnodesarrollo” de las comunidades negras, entre los que se destacaron: a) las tierras de comunidades negras, que son aquellos territorios sobre los cuales se determina el derecho a la propiedad colectiva; b) el consejo comunitario, comprendido como la figura social y política con personería jurídica, que representa a la comunidad y se encarga de administrar, delimitar, reglamentar y velar por la conservación biológica de las tierras de comunidades negras, así como mediar en los conflictos que pudieran surgir; y c) el plan de manejo del territorio colectivo, que funciona como instrumento para el ejercicio posterior al proceso de titulación del territorio, el cual se ordena conjuntamente entre la comunidad y la corporación autónoma del departamento al cual pertenece dicho territorio. Aunque el término se limita únicamente a un espacio físico, la vida de las comunidades se desarrolla en un ámbito territorial y comprende otros aspectos que no se tienen en cuenta (Ley 70 de 1993, art. 4).

En suma, la organización social, jurídica, cultural, productiva y política de las comunidades relacionadas con el proceso de etnodesarrollo se fortalece en la medida en que se potencian los activistas y líderes de las comunidades étnicas a través de la capacitación y la formación en los avances de la ciencia y la tecnología en articulación con la academia. Ello facilita el mejoramiento de la calidad de vida hasta ser digna, solidaria y sostenible, sin que eso implique un desarraigo cultural; esto, al potenciar la participación de mujeres y jóvenes para cumplir algunos de los ODS para el 2030.

Lo anterior puede contrastarse, a su vez, con los postulados de Bonfil (1982). El autor explicó el etnodesarrollo y lo definió como el ejercicio y la capacidad de un pueblo de construir su futuro al aprovechar las enseñanzas históricas y ancestrales, así como los recursos y potenciales de su cultura; con eso, se estructura un proyecto con el cual es posible conseguir los objetivos. De igual modo, el autor introdujo lo que él llama "control cultural", que dirige todo hacia el campo político; este se señala a continuación:

Por control cultural entiendo la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlas y cumplirlas. (Bonfil, 1982, p. 134)

Con lo anterior, se tiene que en una sociedad se pueden ejercer dos tipos de control: un control absoluto, donde se decide autónomamente sobre todo lo referente a la cultura; y uno donde la sociedad pierde completa autonomía sobre sus decisiones y su cultura se vuelve difusa. En ese sentido, se pueden establecer cuatro sectores

dentro de una cultura: cultura autónoma, cultura enajenada, cultura apropiada y cultura impuesta.

Por otro lado, los recursos “son todos los elementos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social” (Bonfil, 1982, p. 135); así, la decisión se basa en la autonomía para optar entre una opción u otra. Esto plantea un problema político, puesto que, para que las comunidades étnicas tengan poder de decisión, se les debe dar más autonomía. De allí se desprenden algunos planteamientos: la posibilidad de ampliar la libertad de decisión para recuperar la cultura y las costumbres que han sido enajenadas; y la necesidad de destinar más recursos ajenos, de forma que estos queden bajo el control del grupo.

Al respecto, un acontecimiento importante es el reconocimiento de los diferentes grupos étnicos, el cual fue negado durante décadas, porque se pensaba que, debido a la libertad política de cada Estado y la democracia, cada ciudadano tendría la posibilidad de desarrollar su vida conforme a sus proyectos, sin excepción; sin embargo, es claro que no fue así, y varios grupos quedaron segregados. Posteriormente, el autor manifestó:

[...] La constitución de un territorio étnico va más allá del trazo de nuevos perímetros sobre un mapa: implica el reconocimiento de que ese territorio es de un pueblo y, por tanto, conlleva la decisión de aceptar a ese pueblo como una unidad social, jurídica y política, capaz de ejercer decisiones sustantivas sobre ese territorio. De ahí la ineludible premisa del reconocimiento político de los pueblos indios. (Bonfil, 1982, p. 138)

El mismo autor continuó explicando que la legitimación de los grupos étnicos como unidades político-administrativas diferenciadas se traduce necesariamente en el reconocimiento jurídico de sus propias formas de organización interna, las cuales se refieren al Gobierno local, al trabajo productivo, a la vida comunal y familiar, o a los ámbitos de expresión simbólica. Todas esas instituciones y formas de organización de la vida social encarnan un conjunto de normas que usualmente se engloban bajo la noción de "derecho consuetudinario"; tal cuerpo normativo es inseparable de la vida propia de cada sociedad, porque su vigencia y su legitimación por parte de un Estado multiétnico se convierte, también, en un requisito para el etnodesarrollo" (Bonfil, 1982, p. 143).

Otros autores, como Valencia (1999), han señalado que, a pesar de las condiciones históricas, las comunidades étnicas de América han logrado sobrevivir, lo cual dice mucho. Lo anterior se debe a la destrucción casi total de los grupos étnicos, por lo que se ha llevado a cabo una de las luchas históricas más importantes, esta es, la lucha contra un proyecto etnocida. El autor resaltó:

[Que] los pueblos "han sobrevivido y podido preservar buena parte de su identidad étnica e incorporar y asimilar los cambios generados por el impacto de las transformaciones del Estado y la sociedad nacionales, en un contexto de relaciones interétnicas de diverso signo y niveles conflictivos, que constituyen la esencia de su actual desarrollo histórico". (Valencia, 1999, p. 115)

Por tanto, las comunidades indígenas han logrado tener un desarrollo político y social que ha permitido crear una visión crítica de su situación. Respecto a esto, se hace el siguiente planteamiento según la experiencia en México:

La realización de la política indigenista en México ha sido, en el largo plazo, divergente y contradictoria, a tono con los cambios experimentados por las relaciones entre el Estado y los pueblos indios. Pero sobre todo ha sido contradictoria en el contexto de los fines de la política social del Estado, en el proceso de control político de los pueblos indios. (Valencia, 1999, p. 116)

En sus inicios, la política indigenista tuvo como objetivo principal la incorporación y la integración de los indios a la sociedad mayor, o sea, a la sociedad mestiza que se asumió como modelo absoluto y representativo de las metas de modernización del país. La estrategia del etnodesarrollo se planteó como la más adecuada para dar respuesta a la creciente conflictividad entre las acciones de las instituciones indigenistas y los pueblos indios. En México se aplicó en etnodesarrollo por primera vez con tres comunidades: los yaquis de Sonora, las de los Altos de Chiapas y las otomíes de Querétaro. Cada una tenía características y condiciones diferentes.

Los yaquis, históricamente, han tenido una relación muy conflictiva con el Estado mexicano y por supuesto con el indigenismo; la naturaleza de esta relación tiene que ver con la participación de los yaquis en los conflictos nacionales, específicamente en la revolución. (Valencia, 1999, p. 121)

El proyecto de etnodesarrollo entre las comunidades de los Altos de Chiapas tuvo una motivación diferente. La aplicación de esta estrategia en la región tuvo como motivación central el conflicto entre los miembros del centro coordinador indigenista que operaba allí y las comunidades étnicas que caían bajo su radio de influencia. La aplicación de un proyecto de etnodesarrollo tenía como objetivo principal romper este conflicto, otorgándole a las comunidades una capacidad de decisión que obligará al personal técnico del centro a radicar en las mismas comunidades y atender de manera inmediata y directa los servicios que las comunidades demandaban. (Valencia, 1999, p. 121)

Así las cosas, el proyecto dirigido a los "otomíes de Querétaro, se da en una plena reinstitucionalización desarrollista de la política indigenista, y hay que entenderla como una iniciativa propia del Gobierno del Estado y del grupo de trabajadores indigenistas imbuidos de la ideología del etnodesarrollo" (Valencia, 1999, p. 122). Por ello se habla de la etnicidad y del etnodesarrollo, que son los conceptos más adecuados para definir el momento en el que una comunidad decide diseñar y llevar a cabo su propio proyecto con base en sus necesidades, saberes e historia. Al respecto, Velasco (1999) se enfocó en el etnodesarrollo y empezó con el planteamiento de que los Gobiernos, en su afán de buscar un desarrollo rápido en zonas rurales, tratan de hacer todos los proyectos iguales para dejar de lado las condiciones de cada sector y comunidad, con lo que los despojan de su historia y cultura.

La autora expuso que las zonas de las poblaciones indígenas a menudo son las más pobres, a pesar de su gran cantidad de recursos naturales. La pobreza es una constante en contraposición al desarrollo, pues este último niega la idea de algún tipo de pobreza y viceversa; por tanto, se ha visto necesario interrelacionar estos dos términos que se definen de forma relativamente profunda. En consecuencia, se definió la pobreza de la siguiente manera:

Estado del que carece de lo necesario para vivir; falta, escasez, indigencia, miseria, privación, penuria, etc. El pobre, según esta explicación, sería sinónimo de desdichado, desgraciado, infeliz, necesitado, etc. Pobreza se refiere entonces, en la mayor parte de las conceptualizaciones a la falta o carencia, pero la definición citada no ha sabido, sin embargo, explicar o caracterizar este tipo de carencias. (Velasco, 1999, p. 2).

En consecuencia, el desarrollo es un modo evolutivo que buscan las sociedades, es un proceso permanente y acumulativo de transformación de la estructura económica y social, lo que resulta en transformaciones profundas y cambios estructurales e institucionales. Para los pueblos indígenas, se debería implementar un modelo de desarrollo diferencial. No obstante, para que se dé este etnodesarrollo, se debe entregar a las comunidades el poder de decisión, al igual que la autonomía, pero no existe un mecanismo claro para hacerlo. Según lo anterior, todo proyecto de etnodesarrollo debe enfocarse en la ampliación de la capacidad de decisión en busca de la recuperación de elementos culturales, como la historia y la tierra. Algo importante es la capacitación de la comunidad indígena para que esta aprenda a

tomar decisiones; por lo tanto, las propuestas de desarrollo siempre deben contemplar la autonomía y la recuperación de la historia.

De esa manera, Mandeau (2018) estableció de forma contundente las tres corrientes teóricas que nacieron cuando empezaron a surgir dudas acerca de las ideas convencionales del desarrollo dentro de las sociedades. Ello consistía en crear un contexto y unas condiciones para el buen vivir del ser humano, por cuanto se le debían proporcionar al hombre derechos, oportunidades y capacidades necesarias para decidir y tener una vida digna. La noción de desarrollo nacida en el neoliberalismo actualmente se encuentra en crisis, pues se está dando un cambio en el orden mundial, lo que supone una lucha por la estabilización. A continuación, se presentan las tres corrientes teóricas.

En primer lugar, se tiene que el posdesarrollo "hace especial hincapié en hablar de desarrollo, inspirándose sobre todo en las discusiones sobre el discurso y las relaciones de poder" (Mandeau, 2018, p. 18). Este surgió de un análisis del desarrollo como un conjunto de discursos y prácticas.

El posdesarrollo es ese momento en que el desarrollo ya no ocupa la práctica social y política de los países de África, Asia, América Latina de manera central, sino que libera el espacio discursivo para que surjan otros pensamientos, otras posibilidades, otras formas de práctica social. (Mandeau, 2018, p. 19)

Asimismo, el decrecimiento es una corriente que nace por los diferentes pensamientos y la preocupación por cosas como el medioambiente. Así, este se

interesa por una crisis tridimensional: ambiental, económica y social; y tiene un enfoque más culturista, con el fin de mejorar la democracia. Por ello, se afirma:

[Que] el decrecimiento es, primordialmente, una crítica a la economía del crecimiento. Reclama la descolonización del debate público hoy acaparado por el lenguaje economicista y defiende la abolición del crecimiento económico como objetivo social. Además de esto, el decrecimiento representa también una dirección deseada, en la que las sociedades consumirán menos recursos y se organizarán y vivirán de modos distintos a los actuales. “Compartir”, “simplicidad”, “convivencialidad”, “cuidado” y “procomún” (*commons*) son significados esenciales para definir el aspecto que tal sociedad tendría. (Mandau, 2018, p. 25)

En tercer lugar, el buen vivir está ligado a los modelos lineales de progreso y a la explotación del crecimiento del capitalismo, y representa un renacimiento para los grupos indígenas de Abya Yala y los afrodescendientes. Este se extendió en América Latina en partidos políticos de izquierda en contraposición al neoliberalismo y se basó principalmente en los conocimientos y tradiciones históricamente reducidos o subordinados de los pueblos originarios de América Latina, pero también se reflejó en ciertas ideas actuales. Delgado (2014), a fin de unir varios aspectos de otras doctrinantes, retomó la idea del buen vivir a través de una compilación de diferentes obras; el autor mencionó que hay una incertidumbre socioambiental, debido a todas las crisis existentes. En ese contexto, el autor afirmó que se tiene idea de lo que es

el desarrollo, el cual es inherente a la existencia humana y, de alguna manera, todos se ven involucrados en él:

[Que] la idea de desarrollo se levanta como una ruina en el paisaje intelectual. [...] El engaño y la desilusión, los fracasos y los crímenes han sido compañeros permanentes del desarrollo y cuentan una misma historia: no funcionó. Además, las condiciones históricas que catapultaron la idea hacia la prominencia han desaparecido: el desarrollo ha devenido anticuado. Pero, sobre todo, las esperanzas y los deseos que dieron alas a la idea están ahora agotados: el desarrollo ha devenido obsoleto. (p. 27)

Por tanto, lo que parece ser el planteamiento central es el "buen vivir", y lo que se busca es conseguir un estilo de vida diferente al capitalismo, con vigencia en los derechos humanos y de la naturaleza:

El buen vivir será, entonces, una tarea de reconstrucción/construcción que pasa por desarmar la meta universal para todas las sociedades: el progreso en su deriva productivista y el desarrollo en tanto dirección única, sobre todo en su visión mecanicista de crecimiento económico, así como sus múltiples sinónimos. Pero no solo los desarma, el buen vivir propone una visión diferente, mucho más rica en contenidos y, por cierto, más compleja. (Delgado, 2014, p. 36)

Este buen vivir es un aspecto que encierra los aportes históricos de las comunidades étnicas y los pueblos marginados:

Esta propuesta requiere de la historia de los pueblos y nacionalidades indígenas; es, en esencia, parte de un proceso sustentado en el principio de continuidad histórica. El *Sumak Kawsay*, entonces, aparece anclado “en el legado histórico de los pueblos andinos, en sus prácticas cotidianas, en su sabiduría práctica”. (Delgado, 2014, p. 38)

En consecuencia, este concepto se nutre de los aprendizajes, experiencias y conocimientos de las comunidades indígenas, así como de sus diversas formas de producir conocimiento. Igualmente, en otro apartado se habla un poco del posdesarrollo, y se dice que este es más radical, en tanto que aborda todos los conceptos. Así, “la crítica del posdesarrollo entiende que la naturaleza es colocada por fuera de la sociedad, desprovista de organicidad y reconvertida en un conjunto de bienes o servicios que deben ser aprovechados por las personas” (Delgado, 2014, p. 66). Básicamente, los diferentes textos dentro de esta gran compilación se dedican a explicar lo que es el desarrollo y a dar un concepto del buen vivir, todos muy parecidos; por lo tanto, las ideas principales son las plasmadas. De la misma manera, esta habla de la etnicidad y se afirma que no hay un concepto exacto de este término; sin embargo, se tiene que es un componente social y se explica también:

[Que] el antropólogo británico Peter Wade afirma que la gente puede comportarse como si las razas existieran y, como resultado, las razas existen como categorías sociales de gran tenacidad y poder. Si la gente discrimina en base a sus ideas raciales, se trata de una realidad social de enorme importancia (2000, p. 21). En comparación con la raza, explica que la palabra *etnicidad* es a la vez más fácil y difícil, tiene menos

historia y carga moral, pero a la vez está siendo utilizada de forma menos precisa (a veces como un término menos emotivo que el de raza). (Mandea, 2018, p. 64)

Por su parte, Cortecero (2012) desarrolló estudios centrados en una comunidad específica, cuyos resultados pueden ser aplicados a esta investigación y, asimismo, como referencia para otras investigaciones. El autor empezó por explicar la ubicación geográfica de la comunidad y su historia, entre otros aspectos. Las razones para haber escogido esta comunidad son, principalmente, su población, su riqueza cultural y su legado histórico, en tanto que se trata del primer pueblo negro en tener libertad y autonomía gracias a su lucha, lo que lo hace un referente para los procesos emancipatorios de otros grupos y comunidades étnicas.

Producto de esa singularidad cultural, son un lengua propia, hecho notable dentro de las múltiples comunidades negras del continente; manifestaciones musicales como el bullerengue, el lumbalú, el son palenquero, que recogen la tradición oral y la historia social del palenque; otro aspecto destacado es la medicina tradicional que integra el conocimiento de plantas, animales y minerales que junto con un gran conocimiento de lo humano, en sus dimensiones físicas y espirituales, han mantenido saludable a la población, generando además un acervo de saberes transmitido de generación en generación. (Cortecero, 2012, p. 10)

En ese sentido, la propuesta de etnodesarrollo para las comunidades NARP ha sido impulsada por sus investigadores y líderes con el apoyo de diferentes instituciones,

y ellos han buscado optimizar el desarrollo económico, los recursos naturales, el territorio y los recursos culturales. “El etnodesarrollo fue inicialmente un término utilizado, sobre todo, para deslindar las propuestas de desarrollo de comunidades indígenas de las propuestas de desarrollo global” (Cortecero, 2012, p. 16).

Por otra parte, es importante mencionar la complejidad ambiental, y se menciona que la mejor manera de diseñar un proyecto de etnodesarrollo es teniendo en cuenta la situación ambiental, dado que esta genera diferentes reflexiones acerca del ser, el saber y el conocer. Luego, se hace un recorrido histórico breve acerca de la historia ambiental de Palenque y sobre sus políticas ambientales.

Así, se habla de dos enfoques de desarrollo: el de la modernización y el dependientista. El primero se trata del crecimiento económico gracias a la industrialización, y el segundo busca generar un cambio social, en tanto que es una contraposición intelectual a la modernización. Por eso se explica que los enfoques del desarrollo son el ecodesarrollo, las necesidades básicas, la escala humana, el redesarrollo de las capacidades, lo territorial y el posdesarrollo.

Después de esto, se llega a la propuesta de etnodesarrollo de Palenque, para lo que se debe tener en cuenta que es un pueblo con descendientes africanos que fueron secuestrados y trasladados inhumanamente a América. Ellos tenían su propia cultura y su lengua; y, al llegar, fueron esclavizados y marginados por su diferencia cultural. Consecuentemente, el MEN (2018) publicó un documento importante que se desarrolló en el marco de la conceptualización de lo que es el etnodesarrollo en Colombia, desde el reconocimiento del multiculturalismo en la Constitución de 1991. Este documento es “producto de un trabajo conjunto de la Comisión Pedagógica

Nacional de las Comunidades Afrocolombianas y el Ministerio de Educación Nacional, un esfuerzo por interpretar y responder a la misión de la educación en este proceso de construcción” (MEN, 2018, p. 2).

Así las cosas, el concepto de etnodesarrollo sigue en construcción, dado que los constantes cambios culturales y ambientales conducen a que sea dinámico y que siempre se piense como una alternativa al concepto de desarrollo de la sociedad mayoritaria. De esta forma, se pasa a analizar el sistema nacional y las políticas públicas de CTeI, dado que estas han jugado un papel preponderante en las distintas aristas del desarrollo, especialmente en la perspectiva socioeconómica.

2.1. 9 Sistema nacional y políticas públicas de Ciencia, Tecnología e Innovación.

El establecimiento de las relaciones que se dan entre la categoría de CTeI y los PED de las comunidades étnicas NARP constituye una tarea obligada en este epígrafe, debido a las sinergias epistémicas que se generan son de mucha utilidad para comprender el modo en que la CTeI interviene en los procesos etnoculturales, etnoeducativos y de etnodesarrollo de las comunidades étnicas.

En este orden de ideas, la ciencia se define como el “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente” (Real Academia Española [RAE], 2014a, p. 1). Asimismo, se define la tecnología como el “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” (RAE,

2014b, párr. 1) o como el “conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto” (párr. 4). Finalmente, la ciencia y la tecnología, según la Organización de los Estados Americanos (OEA, s.f.), “son los principales motores de la economía global de hoy” (párr. 1). Por todo lo mencionado, según el Manual de Oslo, la innovación puede definirse de la siguiente manera:

La introducción de un nuevo, o significativamente mejorado producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización, o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o relaciones exteriores. (OCDE, 2005, p. 57)

De acuerdo con este planteamiento, la innovación se refiere a la creación o el mejoramiento de productos, procesos, métodos, lugares o relaciones, donde están presentes la creación y la inventiva, las cuales sirven para la generación de nuevos valores, el incremento de los valores productivos o la agilización de los procesos donde participa el resultado de la innovación. Ahora bien, desde el enfoque de los Sistemas Nacionales de Innovación (SNI), los sistemas constituidos por las organizaciones e instituciones de un país influyen en el desarrollo, la difusión y el uso de las innovaciones (Fernández, 2006; Freeman, 1987; Edquist, 1997; Lundvall, 1992; Nelson, 1993). En cuanto al tema de las políticas públicas, se encuentra que este campo de investigación tuvo sus inicios en 1950 tanto en Estados Unidos como en Europa, y hoy cuenta con una literatura prolífica (Dunn, 1994) alimentada con los aportes de científicos latinoamericanos.

Las políticas públicas (*policy*) son aquellas estrategias encaminadas a resolver problemas públicos, su perfil depende del tipo de Estado (*polity*) y se encuentran sujetas al juego de la política (*politics*); es decir, se centran en las soluciones específicas sobre cómo manejar los asuntos públicos. Las políticas son cursos de acción que contienen un gran flujo de información referido a un objetivo público definido de forma democrática, y estos son desarrollados por el sector público con la participación de la sociedad civil (Aguilar y Lima, 2009). Por tanto, a través del análisis de las políticas públicas, es posible dar cuenta empíricamente del tipo de Estado, su evolución y su transformación, así como de la forma en que las políticas aprobadas e implementadas por este reflejan la distribución del poder. Oszlak y O'Donnellc (1995) apuntaron:

Política estatal (o “pública”), en nuestra definición la concebimos como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social, hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión. (pp. 112-113)

Por otro lado, Aguilar (1996) mencionó lo siguiente:

Una política puede ser aquí una regulación, hay una distribución de diversos tipos de recursos (incentivos o subsidios, en efectivo o en especie, presentes o futuros, libres o condicionados), allá una

intervención redistributiva directa, más allá dejar hacer a los ciudadanos. (p. 32)

Del mismo modo, según Roth (2002) como se citó en Jiménez y Ramírez (2008):

El Estado –como otros actores sociales con los recursos que tiene a su disposición– busca incidir o modificar en cierto sentido la regulación operante en un espacio social preciso, en este sentido, en el marco de un Estado de derecho, esto constituye la adopción de una reglamentación jurídica que legitima la implementación de su estrategia; y la definición de la estrategia estatal legítima el resultado de la movilización de ciertos actores públicos y privados, con intereses contradictorios. (p. 54)

Por lo descrito, se puede afirmar que, de acuerdo con el autor, las políticas públicas son el resultado de estas movilizaciones. En línea con lo anterior, Roth (2006) como se citó en Gómez (2008) planteó que el análisis de las políticas públicas no se basa en “una nueva teoría sobre el Estado, la sociedad o la política” (pp. 202-203), sino que esto “se trata de un desplazamiento del ángulo de análisis o del punto de observación” (p. 203). Por ello, los enfoques teóricos utilizados por los estudiosos de las políticas públicas reflejan el mundo teórico a disposición de todo científico social; y, según el mismo autor, las tres grandes posturas relacionadas con el Estado y dichas políticas son las centradas en la sociedad, en el Estado, y las mixtas o intermedias. De los tres enfoques, el tercer grupo está compuesto por las variantes neocorporativista, entramada o *networks theory* (en sus distintas vertientes) y el neoinstitucionalismo. En términos generales, estas son óptimas, pues no excluyen ni

limitan el análisis al ámbito interno o externo de las instituciones estatales. Bajo esta postura:

Se trata también, en cierta forma, de sustituir la búsqueda de las relaciones causales unívocas para tratar de aprehender la sociedad como un tejido de relaciones más complejas, de interrelaciones más que de relaciones, de interdependencia más que de dependencia. (Roth, 2007 como se citó en Ortegón, 2020, p. 97)

Con el neocorporativismo de Mény y Thoenig (1992) como se citó en Roth (2002), las políticas públicas se conciben como el fruto de una negociación entre el Estado y los representantes de los grupos sectoriales involucrados. En contraste con el enfoque de *networks theory*, “las políticas públicas se conciben como el resultado de interrelaciones e interdependencias entre varias instituciones, grupos e individuos que conforman una red de influencia mutua y en donde las jerarquías reales no siempre son las que formalmente están establecidas” (Roth, 2002, p. 33).

Por último, el enfoque neoinstitucionalista propuesto por Olson (1984) como se citó en Roth (2002) se centra en el estudio del papel de las instituciones, por lo que se considera un factor esencial para la definición del marco en el cual se desarrollan los comportamientos individuales, la acción colectiva o las políticas públicas. Dado que estas últimas (de Estado y no de Gobierno) son un instrumento de planeación de largo alcance en el tiempo, se han señalado como los mecanismos operacionales para sentar las bases y lograr los cambios necesarios.

De otra parte, Colombia, desde la década del 2000, ha adelantado la política pública de CTeI. Con el documento CONPES 3080 de 2000, se establecieron los

lineamientos de esta para orientar la conformación de los Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación (CODECTI), con el fin de construir o consolidar una institucionalidad regional que fomentara y fortaleciera el uso de la CTeI para promover los campos productivos y sociales mediante la generación, el uso y la apropiación del conocimiento; agregar valor a productos y servicios en los sectores económico, social y ambiental; y mejorar la calidad de vida de la población.

Por lo tanto, esta política es considerada un eje transversal a todas las dimensiones del sistema. De esta manera, se dio inicio a los "Sistemas Regionales de Ciencia, Tecnología e Innovación (en adelante SRCTI). Este concepto es equivalente al de Sistemas Regionales de Innovación (SRI) propuesto por Cooke, Gómez Etxebarria (1997)" (Caicedo, 2012, p. 127). De este modo, es totalmente acertado ofrecer tratamiento a la categoría de la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación (ASCTI) por los núcleos teóricos que esta aporta al proceso de aprehensión e intercambio creador entre sujeto, ciencia e innovación, en el que deben intervenir los estudiantes y miembros de las comunidades NARP.

1.1.10 Actividades Sociales De Ciencia, Tecnología E Innovación.

El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), antes conocido como el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), define la ASCTI de la siguiente manera:

Como un proceso intencionado de comprensión e intervención de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, construido a partir de la participación de los diversos grupos sociales que generan conocimiento.

Este proceso tiene las siguientes características:

- Es organizado e intencionado.
- Está constituido por una red en la que participan grupos sociales, personas que trabajan en CT, y ciudadanos.
- Se realizan mediaciones para establecer articulaciones entre los distintos actores.
- Posibilita el empoderamiento de la sociedad civil a partir del conocimiento.
- Implica trabajo colaborativo y acuerdos a partir de los contextos e intereses de los involucrados. (Colciencias, 2010, p. 22)

Según Colciencias (2010), desde la Política Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de Colciencias (2005), la Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación en Colombia Construye y Siembra Futuro de Colciencias (2008), y la Ley 1286 de 2009, el país ha venido perfeccionando una metodología que garantiza la apropiación efectiva del conocimiento científico. Como indicó Pabón (2017):

[...] En la actualidad la divulgación del conocimiento se ha consolidado como uno de los objetivos intrínsecos de toda labor científica. Ninguna investigación, en ninguna disciplina –o campo del saber– debería

formularse sin tomar en cuenta los mecanismos de comunicación que se emplearán para dar a conocer sus resultados. (p. 118)

Desde esta perspectiva, el mero acto de informar sobre las investigaciones no basta, principalmente por la creciente complejidad del lenguaje utilizado o el campo de aplicación de estas. Asimismo, desde la Política Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de Colciencias (2005), se “entiende por apropiación al desarrollo de estrategias que permitan ilustrar a la ciudadanía sobre la importancia de la ciencia” (Colciencias, 2010, p. 10), lo cual evidencia que, desde diferentes escenarios de política pública, se ha buscado la integración de la ciencia y la tecnología en la sociedad en general.

Sin embargo, Colciencias (2010) considera que dicho marco normativo sobre ASCTI parte de una concepción vertical de las relaciones entre innovación y apropiación; es decir, el conocimiento se recrea exógenamente a las necesidades y los relatos sociales. Esta falta de articulación activa y significativa entre conocimiento especializado y sociedad permitió el desarrollo de la Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Colciencias, 2010). Así, el marco general de dicha estrategia es “estimular la creación y consolidación de espacios para la comprensión, reflexión y debate de soluciones a problemas sociales, políticos, culturales y económicos en los cuales la generación y uso de conocimiento científico y tecnológico juegan un papel preponderante” (Colciencias, 2010, p. 6). Dichos espacios deben superar la mera comunicación de resultados científicos que, según Colciencias (2010), ha sido la estrategia dominante de la divulgación científica del país; por ende, se busca desarrollar espacios de apropiación efectiva de dicho conocimiento.

Desde la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, la ASCTI se comprende como una estrategia de cambio social y cultural caracterizada fundamentalmente por tres elementos: a) la búsqueda de la desmitificación de la ciencia y la tecnología, b) el planteamiento de una relación y una reflexión crítica con el conocimiento científico y tecnológico, y c) el reconocimiento de la utilidad de la cultura científica en la vida social en general (Posada et al., 1994 como se citó en Minciencias, 2019).

Avanzando en este tema, cabe señalar que el Minciencias formuló y aprobó la Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento a través de la Resolución 0643 de 2021, la cual determina cinco líneas estratégicas: de procesos de apropiación social del conocimiento; b) de espacios para la gestión de la apropiación social del conocimiento; c) de capacidades para la apropiación social del conocimiento, que se encarga de la generación y el fortalecimiento de capacidades en gestión, producción y aplicación de la CTeI a través de estrategias de tipo pedagógico y didáctico con enfoque diferencial e incluyente; d) de investigación con enfoque de apropiación social del conocimiento; y e) de gestión para la descentralización de la apropiación social del conocimiento (Minciencias, 2021).

De la misma manera, es preciso indicar que ya antes la entidad había desarrollado una estrategia nacional de ASCTI (Colciencias, 2010), la cual definió cuatro líneas de acción: a) participación ciudadana en políticas públicas de CTeI; b) comunicación entre ciencia, tecnología y sociedad; c) intercambio y transferencia del conocimiento; y d) gestión del conocimiento para la ASCTI.

Según Colciencias (2010), se entienden como acciones la línea de acción-participación ciudadana en CTeI de promoción del diseño y la implementación de

metodologías e instrumentos dirigidos a generar procesos de apropiación social del conocimiento, así como de indicadores que permitan medir el impacto de dichos procesos; y el fomento del intercambio de experiencias de apropiación social del conocimiento en los territorios por medio de mecanismos de concertación para la transformación de realidades. Estas, con la Resolución 0643 de 2021, han empezado a formar parte de la línea estratégica de procesos de apropiación social del conocimiento y, más concretamente, se define la acción-participación como un:

[...] Proceso organizado que posibilita el intercambio de opiniones, visiones e informaciones entre diferentes grupos sociales, y asimismo propicia diálogos sobre problemáticas en las cuales el conocimiento científico tecnológico desempeña un papel preponderante, con la intención de que esos grupos tomen una decisión específica. (Colciencias 2010, p. 26).

Asimismo, el Miniciencias considera que, con la participación de las entidades territoriales, se va a estimular la generación de alianzas entre grupos y semilleros de investigación; expertos; y organizaciones sociales locales, regionales y nacionales con instituciones de educación básica, media y superior; empresas; y Gobiernos territoriales para el diseño, la gestión y la implementación de programas y proyectos de apropiación social del conocimiento. Esto, con el fin de contribuir a la consolidación como una estrategia para el desarrollo territorial (Minciencias, 2019).

De esto resulta interesante destacar que el diálogo bajo esta lógica se refiere a un espacio de encuentro, más que a un acuerdo, donde interactúan de manera dinámica intereses, necesidades, conceptos de expertos y heterogeneidades (Colciencias,

2010). Esto conlleva a que los distintos actores se reconozcan como “sujetos activos que pueden y deben participar de modo reflexivo y fundamentado en la dirección de la sociedad” (Colciencias, 2010, p. 27). Además, según Colciencias (2010):

La línea de acción-comunicación CTS tiene por objetivo favorecer el desarrollo de proyectos de comunicación sobre las relaciones entre ciencias, tecnología y sociedad. [...] La línea de acción parte de entender la comunicación como mediación; [con lo cual] nos referimos a procesos que permiten una articulación, en la cual se relacionan diferentes actores, pero no como elementos separados, sino que al relacionarse se transforman: ninguno es igual a lo que era antes de ponerse en relación. (p. 30)

Consecuentemente, se tiene que la línea de comunicación CTS cuenta con dos características fundamentales:

1. “Transformar el tradicional imaginario de la ciencia como algo ajeno e inalcanzable” (Colciencias, 2010, p. 31) y presentarla como una actividad humana al servicio de los diversos desafíos del ser humano y su contexto.
2. “Generación de proyectos que faciliten el acceso público a los contextos, procesos y métodos de producción científica y tecnológica” (Colciencias, 2010, p. 31).

De igual forma, de acuerdo con lo expuesto por Colciencias (2010), la línea de acción de intercambio y transferencia del conocimiento:

[...] Propone el desarrollo de mecanismos que permitan un diálogo simétrico y reflexivo entre ciencia, tecnología, y los contextos sociales, culturales y ambientales donde estas se desarrollan. [...] La apropiación social del conocimiento no es únicamente un acto de enunciación, sino también una cuestión de prácticas *know how*, y de capacidad de generar y usar el conocimiento. (p. 34)

Igualmente, la línea de acción de intercambio y transferencia del conocimiento define el siguiente elemento clave de éxito: "El asunto clave en esta clase de procesos de transferencia, intercambio e innovación es la comprensión de las implicaciones de asumir como punto de partida los problemas sociales" (Colciencias, 2010, p. 35). Dicha línea de acción de gestión del conocimiento para la apropiación social de la CTI supone, por una parte:

[...] La formación de capacidades en la generación de mediaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, favorecer el desarrollo de nuevo conocimiento en estudios sociales de la ciencia y gestores de política pública [...] y el diseño de instrumentos de medición que permitan comprender las complejidades de la sociedad de forma amplia, periódica, diferenciada y sistemática. (Colciencias, 2010, pp. 36-37).

Al seguir a Chaparro (2001), se encuentra que el proceso de apropiación y uso del conocimiento se da por parte de individuos, organizaciones, comunidades e instituciones básicas de la sociedad. A través de dicho proceso, el conocimiento se convierte en "bienes públicos" que, al acumularse e interrelacionarse, pasan a formar parte del capital social con el que cuenta una empresa, una organización, una

comunidad, una institución social o la sociedad misma. Es sobre la base de este conocimiento socializado o capital social que las organizaciones e instituciones sociales pueden responder a las oportunidades y los desafíos que el nuevo entorno brinda, y adaptarse a los cambios que se presentan. Si se logra esta dinámica, el conocimiento puede empoderar a una comunidad o empresa, con el fin de solucionar sus problemas y construir su futuro.

Un “proceso de aprendizaje social” se logra cuando el conocimiento individual y vivencial se codifica y se logra socializar en una comunidad o una empresa, con lo que se desarrollan capacidades y habilidades en las personas y organizaciones para responder con éxito a los cambios permanentes en el entorno, desafíos y oportunidades. Así las cosas, los dos procesos complementarios de apropiación del conocimiento y de aprendizaje social llevan a una concepción dinámica de las relaciones que se dan entre el conocimiento, el sujeto que conoce y el entorno sobre el cual el sujeto actúa con base en ese conocimiento. De otra parte, según Marín (2012):

Apropiación social del conocimiento, desde la óptica de la sociedad del conocimiento, significa, entonces, la democratización del acceso y uso del conocimiento científico y tecnológico, como estrategia para su adecuada transmisión y aprovechamiento entre los distintos actores sociales, que derivará en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y sus integrantes. (p. 57)

La apropiación social del conocimiento es un reto también político, en la medida que la esfera pública debe tomar conciencia de la importancia

del nexo inexcusable entre el poder y el conocimiento, como base para tomar las riendas de la vigilancia científica de los adelantos en el ámbito académico, tanto en lo que se refiere a los modos de producción de los conocimientos como a sus usos y aplicabilidad, o sus potencialidades en contextos científicos que puedan ser desarrollados particularmente en la intervención social. (Carrizo, 2001 como se citó en Marín, 2012, p. 58)

Igualmente, la apropiación social del conocimiento implica la integración de los diferentes sectores de la sociedad orientados a propiciar espacios de discusión y retroalimentación sobre los conocimientos científicos y tecnológicos mediante estrategias de difusión y divulgación; pero también de educación, formal o no, que busca la interiorización de las representaciones de la CTeI. Esto hace que las comunidades científicas, el sector político y la sociedad en general participen en la construcción de políticas públicas incluyentes sobre ciencia y tecnología. De este modo, el acceso a la información y al conocimiento debe ser un asunto común a todos, sin barreras ni restricciones (Marín, 2012).

Por su parte, Chaparro (2001) mencionó que, para que el conocimiento pueda convertirse en factor de crecimiento y progreso, es necesario ir más allá del desarrollo de una capacidad para generarlo. Más aún, se requiere que este último sea interiorizado por individuos, organizaciones, empresas e instituciones sociales; es decir, que el conocimiento permee la sociedad. Es aquí donde surge la importancia de los procesos de apropiación social y del sector productivo del conocimiento como las dos principales formas por medio de las cuales el conocimiento se convierte en

innovación. De igual forma, Franco y Pérez como se citó en Pérez y Tafur (2010) propusieron dos claves de lectura de la ASCTI:

[...] La ASCTI es el resultado de un proceso, y por eso no se hace apropiación solo construyendo museos, cartillas, o haciendo una exhibición. Estos elementos son otros actores más de un ensamblaje mayor constituido por mediaciones e intereses que se configuran en una iniciativa que propende por la apropiación. Para los autores, es importante recordar que nadie se apropia por otro; la apropiación implica, cognición –situarse–, comunicación –dialogizarse– y asociación –relacionarse–, es decir, la apropiación no es un tipo de cosa visible que lleve ese nombre, esta se hace visible cuando escudriñamos minuciosamente cómo se ponen en escena aquellos actos de circulación y negociación de conocimiento científico en diálogo con otros conocimientos no científicos. (pp. 20-21)

En suma, el análisis hecho hasta aquí revela los elementos intrínsecos relacionados con la apropiación social de la CTeI, lo cual connota su importancia si se trata la innovación con un carácter transformador, que tanta falta hace en las comunidades étnicas en el Pacífico colombiano.

2.1.11 La innovación desde el enfoque transformativo

Las innovaciones transformativas son capaces de cambiar los sistemas sociotécnicos, es decir, los que configuran los elementos sociales y técnicos que

interactúan, evolucionan y se refuerzan de manera conjunta, con lo que se determinan las formas de producción, uso y consumo actuales.

Los sistemas sociotécnicos se definen como actividades que cumplen funciones básicas de la sociedad como, por ejemplo, la provisión de energía, transporte, alimentos, agua, salud, vivienda y comunicaciones. Estos sistemas están contruidos con base en rutinas y reglas, agrupadas en el concepto de regímenes, que definen habilidades, conocimientos, tecnologías, regulaciones, culturas, preferencias de usuarios e infraestructura. (HUB Latinoamericano y Caribeño de Política de Innovación Transformativa - HUBLAyCTIP y Transformative Innovation Policy Consortium - TIPC, 2020, p. 13)

[...] Una transición es una transformación del sistema sociotécnico, es decir, un cambio en las destrezas, las infraestructuras, las estructuras industriales, los productos, las regulaciones, las preferencias del usuario y las predicciones culturales en direcciones que implican una mayor sostenibilidad social y ambiental. Se trata de un cambio radical en todos los elementos de la configuración y nuevas prácticas protegidas en los nichos. Al ser creativos e interpretativos, los nichos construyen nuevas definiciones, pero también pueden reinterpretar reglas y crear variedad. (HUBLAyCTIP y TIPC, 2020, p. 13)

Las transiciones pueden ocurrir cuando estos nichos toman fuerza, es decir, son capaces de ofrecer alternativas realistas a los regímenes

existentes. Las transiciones también pueden tomar lugar cuando los sistemas sociotécnicos enfrentan “rendimientos decrecientes” (i.e. sistemas que no brindan un servicio eficiente y sostenible), externalidades negativas (p.ej. contaminación ambiental) y/o cambios culturales, o cuando existen presiones de panorama (y tendencias económicas, culturales, ambientales o acuerdos globales, como por ejemplo los ODS 2030 o el cambio climático) y presiones internas; estas transiciones pueden crear ventanas de oportunidad. (HUBLAYCTIP y TIPC, 2020, pp. 13-14)

Finalmente, HUBLAYCTIP y TIPC (2020), frente a los dos marcos tradicionales de CTeI, y a partir del análisis crítico del estado del mundo y los peligros de no llevar a cabo cambios fundamentales, han planteado un nuevo enfoque en materia de CTeI: el de la innovación transformativa. Estos, además, han propuesto cinco principios que se deben considerar para elegir un experimento:

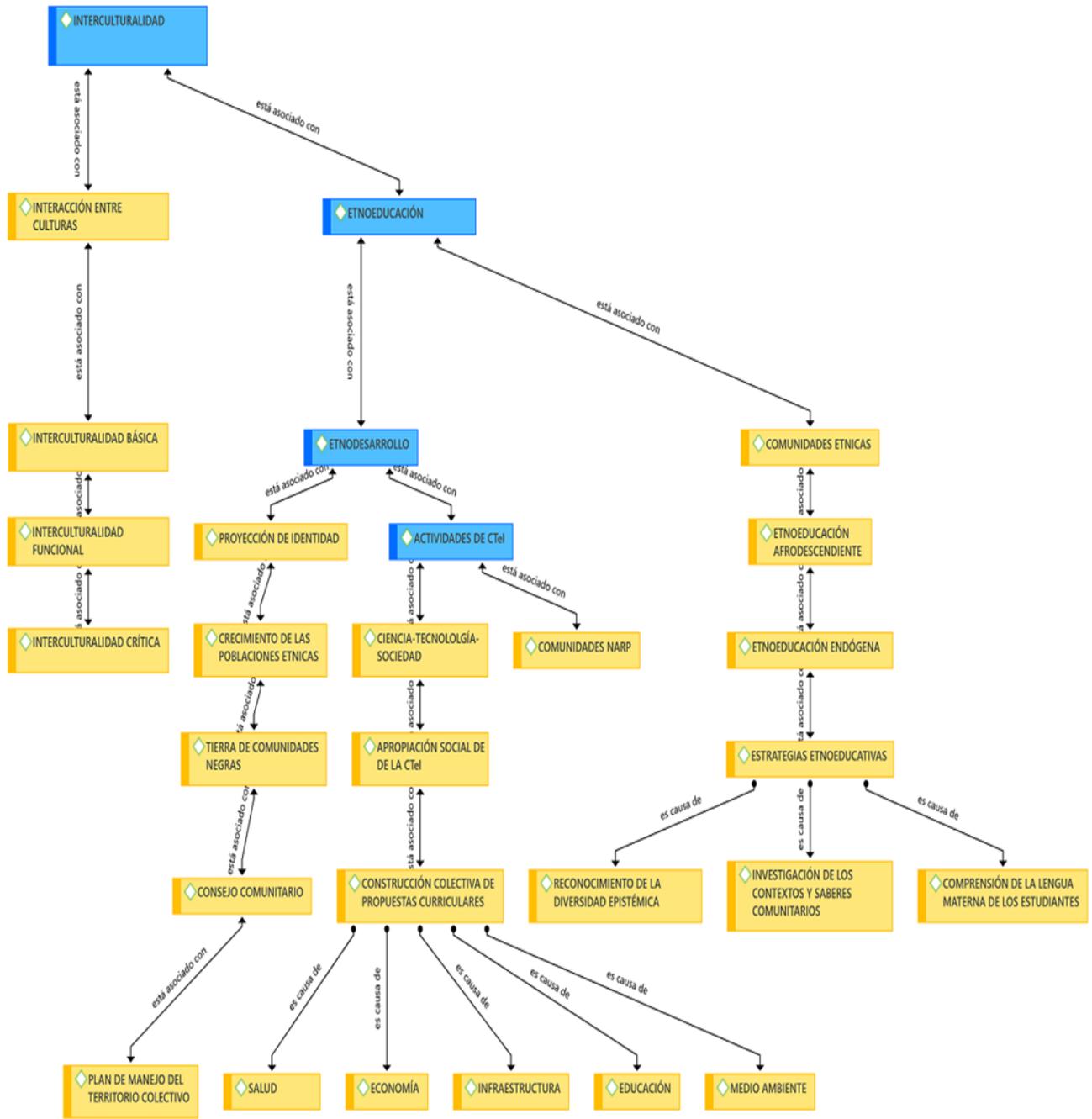
1. Experimento como desafío social: los experimentos deben plantearse para afrontar desafíos sociales, persistentes y complejos de carácter sistémico (por ejemplo, problemas sociales de salud como la diabetes o de contaminación urbana causada por el exceso de carros).
2. Acotamiento del problema: los experimentos deben ser considerados a pequeña escala, planteados de manera acotada para que el proceso de intervención y aprendizaje sea manejable a la vez que deben ser

- pensados como alternativas radicalmente distintas a las opciones existentes.
3. Asociación experimento-nicho: los experimentos deben ser considerados como actividades estratégicas para construir nichos o para fomentar su creación.
 4. Inclusión de "actores de punta": actores están experimentando con visiones y prácticas distintas; los experimentos deben empoderar a los "actores de punta" con visiones, conceptos y semilleros de ideas que sean capaces de producir resultados replicables. También se deben incluir actores cuyas voces no son tradicionalmente escuchadas o que son marginadas.
 5. Aprendizaje de segundo nivel: los experimentos deben generar aprendizaje de segundo nivel y, por ello, es importante que se generen procesos reflexivos. (p. 16).

En tal sentido, el primer elemento hace referencia a los experimentos que deben desarrollarse para combatir aquellos problemas de índole social, entre los que se destacan los relacionados con la salud y el medioambiente. El segundo elemento sugiere que los experimentos deben circunscribirse a un objeto de estudio y un campo de acción preciso y estricto, de manera que la generación de soluciones y su implementación tengan mayores probabilidades de éxito. El tercer elemento indica que se deben tener en cuenta los experimentos como un modo estratégico de resolución de problemas, por lo que se necesita de la construcción de nichos para proyectarlos. El cuarto elemento expresa la manera en que se deben involucrar los

diferentes actores sociales, lo cual implica la integración de investigadores expertos, con la capacidad de aportar, desde su conocimiento empírico y ancestral. Con esto se interrelaciona el quinto elemento, el cual enfatiza la generación de aprendizajes reflexivos (HUBLAyCTIP y TIPC, 2020).

Representación de la relación interculturalidad-etnoeducación-etnodesarrollo-actividades de CTeI de CTeI



Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los elementos analizados con anterioridad, se tienen las condiciones para presentar la metodología utilizada al profundizar en el proceso investigativo.

Capítulo 3

3.1 Metodología

Esta es una investigación cualitativa que aplica el método de IAP, la cual se hace de manera sistémica a partir de la participación de los miembros de la comunidad en los procesos de observación, interpretación, explicación e intervención de la realidad social para introducir cambios en ella. Por otro lado, las personas y sus realidades de opresión son los objetos de investigación que intervienen en el proceso de cambio de sus prácticas para producir futuras transformaciones en su realidad social; esto, en línea con lo que plantean los marcos de referencia de la IAP. Así, dicha metodología abarca el triángulo cualitativo de la búsqueda de significado para los fenómenos del entorno; cuenta con la palabra y la participación de los miembros de la comunidad; y tiene en cuenta la cultura, las costumbres, las cosmovisiones de la comunidad, lo que se confiere al estudio, el rigor, la profundidad, la complejidad y la consistencia científica.

Para llegar a la metodología de investigación, se realizaron consultas de libros y artículos científicos recuperados de bases digitales y de internet sobre la metodología de la investigación, así como una lectura de tesis de doctorados a nivel internacional y nacional relacionadas con la naturaleza de esta investigación y con el propósito de comprender mejor la epistemología de esta investigación doctoral. De esta forma, lo primero que se hizo fue identificar el paradigma de la investigación; luego se establecieron el enfoque, los métodos, las técnicas y los instrumentos que se

utilizarían para recolectar la información. A continuación, se describe de manera detallada la metodología.

3.1.1 Diseño de la investigación

Esta se inscribe como una investigación sociocrítica porque, después de estudiar, comprender y analizar la situación, se interviene en esta para su cambio o transformación, a diferencia de la no experimental, que solo observa la realidad sin intervenir en ella. Por esa razón se plantean preguntas de orden ontológico (¿qué implicaciones pueden tener las comunidades étnicas al ser parte del sistema de CTeI?), epistemológico (¿cuáles son los aportes al conocimiento, la ruta metodológica de cocreación de la visión de desarrollo y la CTeI en el Valle del Cauca?), axiológico (¿cómo se puede comprobar que este trabajo de cocreación puede fortalecer la solidaridad y la complementariedad de los actores implicados en el proceso?) y metodológico (¿cómo se puede garantizar que esta estrategia posibilita la participación de las comunidades étnicas en el proceso de formulación de política pública en etnodesarrollo a nivel regional y nacional?).

3.1.1.1 Metodología y el método de la investigación

Todo proceso de investigación y construcción del conocimiento requiere del uso de una metodología y un método, los cuales se definen, según Ander-Egg (2014), como la ciencia o la teoría sobre los métodos para el conocimiento científico de las realidades y su transformación. Elizondo (2002) afirmó que el término *método* está compuesto por dos raíces: el griego *metá*, que significa “a través de”; y *odos*, que significa “camino”. Por lo tanto, *método* significa “camino a través del cual”. Para este autor, la metodología es un conjunto de métodos que aplica el investigador en el

proceso de descubrimiento, interpretación y explicación de los fenómenos que afectan la sociedad (Elizondo, 2002); de igual forma, para Balestrini (2006), la metodología es el conjunto de procedimientos lógicos, tecnooperacionales e implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos. Finalmente, Caldusch (2014) planteó que la metodología es un conjunto de métodos (inductivo, deductivo, analítico, sintético) que aplica el ser humano en el proceso de descubrimiento y explicación de los fenómenos que afectan la sociedad.

Con base en lo expuesto, se puede afirmar que la metodología es el estudio de los métodos; una manera de entender y articular un conjunto de acciones y operaciones cognitivas, de estructurar los procesos, y de ordenar los principios teóricos y epistémicos y las prácticas. Además, los métodos contribuyen a la investigación a partir de las estrategias, los procedimientos y las técnicas que orientan el camino para producir el nuevo conocimiento; así las cosas, una correcta utilización conduce a la generación o la construcción del conocimiento científico. Por eso es importante señalar que los métodos que se utilizan para llegar al conocimiento científico están inmersos en el paradigma y el enfoque de la investigación científica, al igual que la aplicación de las distintas técnicas y los instrumentos de recolección de la información, y se finaliza con un informe de la investigación.

2.1.2. Diseño metodológico

Para dar respuesta a la pregunta y los objetivos de investigación, es necesario recorrer un camino coherente que tenga en cuenta la realidad contextual donde se desarrolla la investigación; de ahí la importancia de tener muy claras las actividades

y sus fases, las técnicas, los instrumentos, los procedimientos a aplicar, la sistematización y la recogida de datos, y el análisis y la interpretación de estos, así como las acciones a seguir.

De otra parte, esta investigación se enmarca en el diseño de investigación-acción (IA). Stringer (1999) como se citó en Salgado (2007) señaló que la IA es: a) democrática, puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar; b) equitativa, porque las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o la comunidad; c) liberadora, dado que una de sus finalidades reside en combatir la opresión y la injusticia social; y d) detonadora de la mejora de las condiciones de vida de los participantes. "Para Kemmis y McTaggart (1988), los principales beneficios de la IA son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica" (Latorre, 2005, p. 27). Por lo anterior, aquí se propone:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Convertir a los prácticos en investigadores.
- Acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento.

(Latorre, 2005, p. 27)

Entonces, esta investigación, bajo el diseño de IA, tiene la finalidad de resolver problemas cotidianos e inmediatos, además de mejorar prácticas concretas. Con ello, se trata de aportar información para la toma de decisiones en programas y reformas

estructurales. Este diseño implica una visión emancipadora, “más allá de resolver problemas [...], pretende que los participantes generen un profundo cambio social por medio de la investigación” (Hernández et al., 2014, p. 497), al igual que generar conciencia entre los individuos: “Implementa un plan de acción para resolver el problema, introducir la mejora y generar el cambio” (p. 497). Asimismo, “se basa en las fases cíclicas o en espiral de observar, pensar y actuar. Cuyas perspectivas son: visión técnico-científica, deliberativa y emancipadora. Su enfoque es: práctico y participativo” (p. 469).

Cabe aclarar que se elige este diseño teniendo en cuenta el problema de investigación: “cómo diseñar un modelo intercultural de agenda étnica de etnoeducación, CTeI para fortalecer los procesos de etnoeducación y etnodesarrollo de las comunidades étnicas en el sistema de CTeI en el Valle del Cauca”. Esto, en tanto que la problemática de la escasa participación de las comunidades étnicas en el sistema de CTeI necesita atenderse e implementar procesos para el cambio (Hernández et al., 2014).

3.1.3 Tipo de investigación

Por su finalidad, la investigación es de tipo aplicada, dado que concuerda con lo expresado por Sánchez (2004) y Vargas (2009), quienes le otorgaron dicho nombre por su aplicabilidad “o utilización de conocimientos generados después de implementar y sistematizar la práctica basada en esta investigación” (Vargas, 2009, p. 159).

3.1.4 Paradigma de la investigación: sociocrítico

Esta investigación se realiza a partir del paradigma sociocrítico, que se caracteriza porque, una vez que se “identifican las problemáticas sociales o educativas, les da solución” (Orozco, 2016, p. 10). Tal paradigma analiza la realidad para conocerla, estudiarla y mejorarla; y tiene por objetivo la obtención de un nuevo conocimiento. “Se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar” (Melero, 2012, p. 344).

Al aplicar este paradigma, se espera que el resultado sea el modelo intercultural de la agenda étnica de CTeI para orientar la toma de decisiones que aporten a la solución del problema práctico sobre cómo articular procesos dinámicos, complejos e interdisciplinarios, como la etnoeducación, el etnodesarrollo y el sistema de CTeI del Valle del Cauca.

3.1.5 Enfoque de la investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, aunque hace uso de unas técnicas del cuantitativo, como las encuestas. De acuerdo con los planteamientos teóricos de Hernández-Sampieri et al. (2014) y Rodríguez et al. (1996), este enfoque de investigación facilita a los investigadores observar con objetividad, claridad y precisión la realidad social; ello, teniendo en cuenta tanto el marco de sus propias observaciones, experiencias, opiniones y valores.

3.1.6 Método de la investigación: IAP

La IAP tiene su origen en la teoría de la investigación-acción propuesta en la década de 1940 por el padre de la psicología social, Lewin (1946), y desarrollada por los pedagogos Stenhouse (1985), Anderson y Kemmis (2005); en la década de 1950, por los sociólogos Antonio dos Santos, André G. Frank y Samir Amín; en la década de 1960, por el brasileño Paulo Freiré, con la teoría y la práctica de la liberación de los oprimidos; y en la década de 1970, por el colombiano Fals (1985). Este último hizo énfasis en la participación social y la perspectiva política de las poblaciones; y, a partir de la IA, se continuó con el desarrollo de la IAP desde diferentes áreas.

Por su parte, Greenwood (2000) señaló que la observación participante no es una disciplina, una facultad o un método, sino una investigación social desarrollada mediante la colaboración entre un investigador profesional y la organización local (Greenwood, 2000). Este proceso investigativo tiene como principio rector el cambio social a partir de la participación democrática, activa y efectiva de los actores involucrados en la realidad a intervenir (Lewin, 1946).

Por todo lo anterior, en el proceso de la IAP no hay una relación sujeto-objeto de investigación, toda vez que la nutrida participación del objeto lo convierte en sujeto de la investigación. Como sugirió Lewin (1946), esta relación sujeto-sujeto orienta a que investigador y población identifiquen el área del problema y el problema específico a ser resuelto por medio de una acción, así como la formulación de la solución y su evaluación.

Ante esto, Carr y Kemmis (1986) consideraron que deben darse tres condiciones para considerar una IAP: a) que el proyecto se haya planteado como una práctica

social para que a través de la acción se genere un mejoramiento de la realidad; b) que en dicho proyecto se desarrolle un bucle, ciclo o espiral de planteamiento, acción, observación o reflexión; y c) que los actores involucrados participen de manera permanente en todo el proceso (Kember y Gow, 1992). “En este diseño queda explícitamente manifiesto que ni el investigador ni la investigación son neutrales, pues esta última se alía con los menos favorecidos y el investigador es un catalizador que estimula la transformación y el cambio social” (Universidad de Jaén, s.f., párr. 1-2).

Por ello, la posición de la investigadora o el investigador no es neutral ni distante, sino que la investigación, la acción y la participación se realizan junto al grupo o la población implicada, y ello ayuda a transformar la realidad a través de los procesos, en tanto que su finalidad es práctica: que los participantes puedan dar respuesta a un problema a partir de sus propios recursos (conocimiento y reflexión, intervención, acción y resolución). En ese sentido, la principal característica de la IAP es que la investigación siempre va acompañada de la acción y la participación, por lo que no solo es investigación, acción o participación, sino una permanente relación entre estas tres. En ese orden de ideas, los pilares de la investigación, de acuerdo con Stringer (1999) como se citó en Salgado (2007), son:

- Observación-participante: el investigador se relaciona como uno más de los actores implicados en la situación, se involucra en la realidad a resolver, pasa de ser un simple observador a un participante de la identificación de los problemas y soluciones.

- Investigación-participativa: se caracteriza porque se diseña la investigación y se eligen los métodos para dar solución.
- Acción-participativa: el conocimiento generado contribuye a resolver los problemas e implementar mejoras a partir de la acción participante de los sujetos involucrados en el proceso.

3.1.7 Nivel del conocimiento

Por el nivel de profundidad, esta investigación es de tipo correlacional, puesto que, de acuerdo con lo expresado por Hernández et al. (2014), busca “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular” (p. 81). Sin embargo, también es válido señalar que la investigación tiene rasgos explicativos, toda vez que, dentro de sus objetivos, se plantea conocer no solo el fenómeno social de la baja participación de las comunidades étnicas en el sistema de CTeI, sino identificar sus causas. En suma, el conocimiento público es construido entre pares –científico y comunitario– para la emancipación y la generación de poder comunitario y del pueblo.

3.1.8 Técnicas e instrumentos

El estudio se apoya en técnicas y procedimientos cualitativos, por cuanto se tienen en cuenta factores esenciales para el reconocimiento de tradiciones, costumbres y valores; la naturaleza étnica de las comunidades NARP; la dimensión participativa de las personas en la construcción de procesos de etnoeducación y etnodesarrollo; el logro de los objetivos de la investigación; la participación de la comunidad NARP; las instituciones gubernamentales y académicas; los líderes etnoeducadores,

investigadores y expertos; los líderes comunitarios y jóvenes estudiantes de la comunidad NARP; y los líderes del ecosistema de CTeI.

Dado que la investigación se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian. (Melero, 2012, p. 342)

Así, para seleccionar las técnicas más adecuadas para los propósitos del proyecto, se plantearon las siguientes cuestiones fundamentales, dado que la investigación se basa en la necesidad de pensar y reflexionar sobre la práctica social que se pretende actuar (Kember y Gow, 1992). Por tanto, en la decisión acerca del procedimiento de recolección de los datos, se tuvieron en cuenta la localización de la información, esto es, fuentes documentales, censos, informes e investigaciones realizados; la legislación colombiana; las memorias de eventos académicos y socioculturales de las comunidades NARP; los documentos personales de las personas de la comunidad; y los archivos institucionales a nivel local y regional. De igual manera, se observó la vida cotidiana de las personas, y con ello sus problemas, necesidades e intereses, así como el ambiente natural, físico y social en algunos sectores. A partir de ello se elaboraron los instrumentos: el recurso para la documentación y el manejo de registros, las entrevistas focalizadas, los informantes clave, los sabedores, los líderes y lideresas de la comunidad, los sondeos, los jóvenes estudiantes de las comunidades NARP, la observación y la participación directa en el proceso comunitario de la IAP.

Ahora bien, las tareas desarrolladas para buscar la información han sido diversas: la exploración del lugar de las fuentes válidas o accesibles con las personas, la recolección de información en el trabajo de campo, la sistematización de tal información y el análisis crítico de la documentación. Por tanto, dentro de las técnicas para la recolección de información dentro de la investigación, se tienen las siguientes: entrevistas semiestructuradas dirigidas a miembros de las comunidades NARP, etnoeducadores y expertos del sistema de CTeI, observación participante, diplomado, cuestionarios, talleres y grupos focales aplicados a los participantes del proceso, fotografías y videos. No obstante, también se utilizaron las encuestas, como la de tipo Delphi; y, para el análisis de los datos obtenidos, se realizó la decodificación a través de Excel y ATLAS.ti.

3.1.9 Población, marco muestral y muestra

La población con la que se trabajó en esta investigación estuvo conformada por estudiantes, docentes y líderes pertenecientes a las comunidades NARP, y actores del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca. Asimismo, la muestra estuvo compuesta por 1172 personas, de las cuales 360 fueron estudiantes de 6° a 11° de instituciones educativas públicas y sujetos pertenecientes a las comunidades NARP de los distritos y municipios de Cali, Buenaventura, Tuluá, Buga, Cartago, Jamundí, Florida, Pradera y Palmira; 812 fueron profesores, líderes y miembros de las comunidades NARP; y 10 fueron actores del sistema de CTeI. Para el desarrollo de este tipo de muestreo, se utilizaron varios procedimientos, entre ellos: a) la caracterización de los sujetos que participan en la investigación, b) el establecimiento

de los criterios de estratificación, c) la identificación de los estratos, y d) la conformación de los estratos.

3.1.10 Fases o momentos del proceso de investigación

La presente investigación se desarrolló entre los años 2017 y 2022, y cubrió el departamento del Valle del Cauca en las seis subregiones lideradas por los principales municipios: Cali, Cartago, Palmira, Buga, Buenaventura y Tuluá. El proceso transitó por cinco momentos o fases después de haber sido aprobado el anteproyecto de investigación; continuó con la aprobación del proyecto Etnociencias, financiado por Minciencias con los fondos del SGR; y abarcó las siguientes fases o momentos: a) iniciación y entrada en escenario, cuyo resultado fue el diagnóstico participativo; b) contextualización, cuyo resultado fue el desarrollo del diplomado; c) diálogo de saberes, cuyo resultado fue la recogida de información; y d) análisis de la información y presentación de resultados, cuyo resultado fue la construcción de la agenda y la socialización de los resultados y la valoración.

Figura 2

Fases del proceso de cocreación del modelo de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI



3.1.11 Fase de iniciación y entrada en el escenario para la elaboración del diagnóstico participativo

En esta fase se llevaron a cabo las acciones que facilitaron entrar al escenario de investigación, dedicado a la preparación de las condiciones para la cocreación. Tales acciones primordiales fueron las convocatorias para la identificación y la caracterización de los actores para la participación de las comunidades NARP. Así, la participación comunitaria fue muy importante, dado que posibilitó conocer las principales opiniones, análisis críticos, recomendaciones y posturas de los participantes; y este proceso de cocreación expresó el carácter inclusivo y democrático del modelo y la agenda.

Con los participantes se desarrollaron sesiones virtuales y presenciales iniciales de socialización, sensibilización y acuerdos colectivos. En esta fase se logró: a) la conformación y la alienación del equipo de trabajo transdisciplinar que contribuyó con el desarrollo del proceso; b) la caracterización de los participantes y el establecimiento de los acuerdos con ellos sobre la articulación y la coordinación sobre qué, cómo, cuándo y dónde del proceso; y c) la caracterización del SRCTI y la participación de las comunidades NARP.

3.1.12 Fase de contextualización: realización del diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales

Para este punto se tomaron decisiones y se desarrollaron acciones con la comunidad que posibilitaron la lectura de contexto. Además, se llevaron a cabo el diseño y el desarrollo del diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales, el cual incluyó temáticas relacionadas con los siguientes aspectos:

- Colonialidad, raza y decolonialidad.
- Interculturalidad.
- Formación y etnoeducación.
- Desarrollo y etnodesarrollo.
- Sistema y política pública de CTeI.
- ODS 2030.
- SGR.

3.1.13 Fase de recogida de información

En esta fase, junto con la comunidad, se realizaron el diagnóstico, la caracterización y la contextualización de la situación actual de la participación de las comunidades NARP en el Sistema Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación. De igual forma, se exploraron las percepciones de la realidad, la identificación de la problemática, las soluciones y la metodología a emplear para el diseño del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI; ello, con la ayuda de los distintos actores involucrados, directivos, docentes, etnoeducadores, estudiantes, lideresas, líderes y miembros comunitarios NARP, investigadores, expertos y servidores públicos relacionados con el sistema CTeI. Este momento se llevó a cabo mediante la utilización de diferentes métodos y técnicas de investigación, entre los que se destacaron los siguientes:

- Las entrevistas semiestructuradas para explorar las percepciones y metodologías empleadas por los distintos actores involucrados: directivos, docentes, profesores, estudiantes y líderes comunitarios, y expertos del sistema de CTeI. Estos brindaron información relevante para la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.
- La observación participante se utilizó en todo el proceso investigativo, y esta sirvió de insumo y aporte para el análisis de la información. Por ello fue necesario observar los comportamientos y relaciones entre los distintos actores.
- Se realizaron 24 talleres y 6 grupos focales en los distritos y municipios de Cali, Buenaventura, Buga, Tuluá, Cartago y Palmira.

- Se realizaron entrevistas semiestructuradas (ver anexos).
- Se tuvieron grupos focales con los cuales se desarrollaron diálogos de saberes y se aplicaron cuestionarios.

Los instrumentos diseñados se describen de manera detallada en los siguientes capítulos y anexos. Finalmente, en cuanto a las fuentes secundarias, se revisaron los documentos previos relacionados con esta temática.

3.1.14 Fase del análisis de la información y la presentación de los resultados (modelo de agenda étnica)

Por medio de Excel y ATLAS.ti, se procesaron los datos y la información para hacer el análisis, las descripciones y las correlaciones entre las categorías. Con la organización y el procesamiento de la información, se elaboraron varios informes parciales que se fueron presentando tanto a los participantes como al director de la investigación. El resultado de esta parte del proceso fue la cocreación del modelo intercultural de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

3.1.15 Socialización y valoración de los resultados

La metodología que se diseñó a partir del análisis de la información, las correlaciones y las articulaciones que conforman la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI se socializó y validó con los actores participantes de las comunidades NARP y con el CODECTI.

Cabe mencionar que en los siguientes capítulos y anexos se encuentran el diseño y la implementación de estos instrumentos para el levantamiento de la información

obtenida por fuentes primarias (diplomado, talleres, mesas de trabajo o grupos focales, encuestas y entrevistas semiestructuradas) y secundarias (revisión documental sobre estas temáticas). Además, se observa la aplicación de los instrumentos para la recolección de insumos en la construcción del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI; el procesamiento de la información para sistematizar los hallazgos encontrados; el análisis descriptivo del diagnóstico de la situación actual (línea base) del SRCTI y la participación de las comunidades NARP en este ecosistema; y el modelo intercultural para la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. Finalmente, se tiene el final del proceso: la socialización y la validación de los resultados, y las conclusiones.

Capítulo 4

4.1 Análisis de los resultados de la investigación:

Diagnóstico del SRCTI y la participación de las comunidades NARP en el proceso de CTeI del Valle del Cauca en el marco del diseño intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

En el presente capítulo se encuentran la caracterización de los participantes y el diagnóstico participativo, y se analizan la situación actual de la gobernanza del Sistema Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación del Valle del Cauca y la participación de las comunidades NARP dentro de los espacios de coordinación, articulación y políticas públicas que lo conforman. Esta parte del proceso corresponde al primer momento de la investigación.

4.1.1 Fase 1. Iniciación y entrada en escenario del proceso de cocreación del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.

La acción principal de este momento fue la convocatoria departamental para la identificación y la caracterización de los actores para la participación de las comunidades NARP de los distritos de Buenaventura y Cali y los Municipios de Cartago, Buga, Tuluá y Palmira, con el apoyo de entidades gubernamentales (secretarías de educación del departamento y los municipios, secretarías de asuntos

étnicos, secretarías de gobierno, líderes de las organizaciones de base étnica, consejos comunitarios, sindicatos, maestros de las instituciones etnoeducativas); de esa forma, el espectro del participante se pudo ampliar hasta captar participantes de todo el departamento. Con estos últimos se desarrollaron sesiones virtuales y presenciales de socialización, sensibilización y acuerdos colectivos.

Aunado a esto, los participantes expusieron sus opiniones, críticas, recomendaciones y posturas frente a la realidad observada, por lo que expresaron el carácter inclusivo y democrático del modelo y la agenda. Ello sirvió para propiciar el intercambio y la articulación de conocimientos científicos y ancestrales de las comunidades étnicas, y para fortalecer la etnoeducación y el etnodesarrollo en el departamento del Valle del Cauca.

4.1.2 Diagnóstico del Sistema Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación

El departamento del Valle del Cauca cuenta con un sistema en CTeI conformado fundamentalmente por actores e instancias de coordinación y articulación que orientan y dinamizan políticas, planes, programas y proyectos; y políticas públicas, planes y proyectos.

4.1.3 Instancias de coordinación y articulación que orientan y dinamizan el SRCTI del Valle del Cauca.

Figura 3

Reunión de líderes de instancias regionales de CTeI del Valle (2018)



Nota. Tomado de *Reunión de algunos líderes de instancias regionales de CTeI del Valle*, por Universidad Autónoma de Occidente, 2018.

El Valle del Cauca tiene un SRCTI conformado por las siguientes instancias e instituciones de coordinación y articulación que orientan y dinamizan el SRCTI del Valle del Cauca: el CODECTI, la Red de Universidades para la Innovación del Valle del Cauca (RUIV), el Comité Universidad-Empresa-Estado en el Valle del Cauca (CUEEV), la Comisión Regional de Competitividad e Innovación del Valle (CRCI) y los consejos subregionales y municipales de competitividad y CTeI (C+CTeI), los cuales se describen a continuación.

- **EL CODECTI del Valle del Cauca**

Los CODECTI son una figura del sistema de CTeI y fueron creados por medio de la Ley 1286 de 2009; así, son el órgano más importante de este sector. Para el caso

del Valle, el CODECTI está reglamentado mediante la Ordenanza 441 de 30 de enero de 2017, la cual modificó la Ordenanza 292 de 9 de noviembre de 2009; y se ve conformado por más de 25 entidades que representan la cuádruple hélice del ecosistema, esto es, el sector.

Figura

4

Reunión CODECTI Valle del Cauca, febrero de 2020



Nota. Tomado de *El CODECTI 2020 trabajará por los clústeres productivos y tecnológicos*, por Santacruz, 2020, <https://bit.ly/3rbRvWB>

1. Academia: la Universidad del Valle, líder de la RUPIV, y los centros de investigación presentados por Biotec y el Instituto para la Investigación y la Preservación del Patrimonio Cultural y Natural del Valle del Cauca (INCIVA).
2. Empresa: el comité intergremial, la Cámara de Comercio de Cali, el líder del Comité Universidad, Empresa, Estado del Valle (CUEEV), la

gerente de la CRCI, el Centro Nacional de Productividad, los centros de desarrollo tecnológico y un representante de los consejos municipales de C+CTeI.

3. Estado: además de la gobernadora y varias secretarías de la entidad, la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca (CVC) y el Minciencias, entre otros.
4. Sociedad civil organizada y comunidades étnicas.

Así las cosas, la principal función de este órgano es ser el asesor del Gobierno departamental en materia de CTeI, trazar líneas estratégicas y brindar acompañamiento para la implementación de políticas públicas, planes, programas y proyectos para este sector. Una de las razones por las cuales se modificó el CODECTI en el 2017 fue la expedición de la Ordenanza 441 de 2018, a causa de la necesidad de habilitar espacio para la participación ciudadana; concretamente, para las comunidades negras e indígenas. No obstante, hasta el año 2021, no hubo participación de estos grupos en dicho órgano.

Este consejo se reúne de manera periódica, aproximadamente una vez al mes. Todos los proyectos financiados por el SGR en el periodo 2012-2020 pasaron por este órgano, cuyo propósito ha sido aconsejar, orientar y acompañar los 69 proyectos que se han aprobado, de forma que estos sean de impacto y contribuyan a los procesos de desarrollo CTeI en la región. De estos, solo cuatro tienen un enfoque diferencial étnico.

- **La RUIV del Valle del Cauca**

Figura 5

Congreso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la Universidad Santiago de Cali, en el marco de la Primera Semana Internacional de CTeI del Valle del Cauca



Nota. Tomado de Congreso de TIC en la Universidad de Santiago de Cali, por Red de las Universidades para la Innovación, 2019, RUPIV.

Esta red está actualmente conformada por 14 instituciones de educación superior (IES), y fue creada en el 2005 por voluntad de los rectores de la Universidad del Valle, la Universidad Icesi, la Universidad Autónoma de Occidente, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Universidad Nacional sede Palmira, la Universidad Libre seccional Cali, la Universidad Santiago de Cali, la Universidad de San Buenaventura Cali y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) regional, que creen en la importancia de la articulación universidad-empresa-Estado-sociedad. En consecuencia, dicha red busca satisfacer la necesidad de gestionar proyectos de CTeI para el desarrollo de la región, fortalecer la difusión estratégica de las capacidades

de los miembros, liderar el diseño y la difusión de las políticas públicas y las estrategias regionales de CTeI, y medir su impacto en el sistema regional. Así, hasta ahora no hay proyectos de investigación dentro de esta que se hayan desarrollado con un enfoque diferencial.

- **EI CUEEV**

Figura 6

Reunión del CUEEV 2019



Nota. Tomado de *Reunión del Comité Universidad, Empresa, Estado*, por Reunión del Comité Universidad, Empresa, Estado, 2019, <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=descargar&idFile=58142>

Los comités en cuestión forman parte de una política del MEN como instancias de articulación regional, donde los principales actores son los grupos de los centros de

investigación y las empresas del sector productivo. La principal función de estos espacios de coordinación es generar y promover proyectos de investigación aplicada enfocados en atender necesidades tecnológicas y de innovación de las empresas. A nivel nacional, el CUEE que inició y ha mantenido mayor liderazgo es el de Antioquia. Para el caso del Valle del Cauca, la Universidad del Valle juega un rol muy importante como secretaría técnica; por ello, se realizan una serie de ruedas de innovación en las regiones, especialmente centradas en el sector agroindustrial. Dentro de este espacio no hay proyectos, estrategias o acciones hasta ahora que se hayan desarrollado con enfoque diferencial.

- **La CRCI**

Las CRCI son las instancias que forman parte del Sistema Nacional de Competitividad e Innovación (SNCI), creadas por el Gobierno nacional de acuerdo con la Ley 1450 de 2011, artículo 33, y la Ley 1955 de 2019, artículo 172, por los cuales se expide el *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. En ese sentido, se crearon el SNCI y las CRCI:

[Como] las encargadas de la coordinación y articulación de las distintas instancias a nivel departamental y subregional que desarrollen actividades dirigidas a fortalecer la competitividad e innovación en los departamentos en el marco del SNCI. Así mismo, las CRCI son un espacio para la cooperación público-privada y académica a nivel departamental, orientada a la implementación de las agendas departamentales de competitividad e innovación. (SNCI, s.f., párr. 1)

La CRCI del Valle del Cauca es el órgano de articulación entre los sistemas regional y nacional de CTeI, y lidera los clústeres y apuestas productivas competitivas del departamento; además, busca promover dinámicas que potencien el desarrollo económico y la competitividad departamental a partir de la innovación, mediante una agenda de proyectos. El principal actor y dinamizador de esta instancia es la Cámara de Comercio de Cali, que ha impulsado importantes proyectos desde la Gobernación del Valle, los cuales son financiados con recursos del SGR para el fortalecimiento de la innovación de varios sectores productivos; ello, mediante el trabajo articulado con la academia, como los proyectos de proteína blanca, sistemas y alianzas para la innovación. En suma, la CRCI tampoco tiene proyectos con enfoque diferencial dentro de la agenda de proyectos priorizados.

- **Los consejos subregionales y municipales de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación.**

El Valle del Cauca es un departamento que cuenta con un modelo de descentralización en materia de CTeI que opera de la siguiente manera: hay cinco municipios o ciudades intermedias, y cada uno cuenta con más de 100 000 habitantes, una Cámara de Comercio y un sistema productivo y académico activo; esto, mediante el apoyo de la Subdirección de Estudios Socioeconómicos y CTeI de la Gobernación del Valle del Cauca. Así, se han logrado conformar y establecer, por medio de acuerdos o decretos municipales, los consejos municipales de C+CTeI.

Estas figuras han estado funcionando desde 2016 en Cartago, Buga, Tuluá, Palmira y Buenaventura, que además cuentan con una agenda estratégica y dinámica que les ha permitido madurar hasta unirse a dos o más municipios para conformar los

consejos subregionales de C+CTeI. Estos, de la misma forma en que funcionan los de nivel nacional y departamental, son espacios donde confluyen la empresa, la academia, el Estado y la sociedad.

Aunado a lo anterior, los consejos de C+CTeI están integrados por los alcaldes municipales, quienes los presiden; las oficinas de planeación, que regulan la CVC; Agrosavia; y los secretarios de despacho de las dependencias alineadas a las vocaciones productivas del territorio. Por el sector privado, asisten la Cámara de Comercio, el comité intergremial, la Federación Nacional de Comerciantes (Fenalco), los representantes del sector productivo municipal y las cajas de compensación familiar. La academia es representada por las universidades públicas y privadas, los institutos técnicos y tecnológicos, los centros de investigación anclados en los municipios y el SENA. Por último, se tiene la sociedad civil organizada, representada en algunos consejos por el líder de las mesas de emprendimiento local, las organizaciones de jóvenes, las fundaciones o las agremiaciones locales alineadas a los temas de CTeI.

Cabe señalar que no se evidencia la participación de las comunidades étnicas en estos espacios de articulación y coordinación de orden departamental, subregional y municipal; sin embargo, estas son las principales instancias en materia de CTeI. Ahora bien, es necesario recordar los instrumentos, en términos de políticas, planes y proyectos, que han contribuido a la dinamización, la articulación y la coordinación del sistema. En ese sentido, se apunta que los consejos municipales de C+CTeI cuentan con una agenda de proyectos priorizados; pero, hasta la fecha, tampoco los hay con enfoque diferencial.

5. **Políticas públicas, planes, programas y proyectos de CTeI del Valle del Cauca.**

6. **La Política Pública Departamental de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación.**

Figura 7

Evento de socialización de la Política Pública de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación en el marco de la Semana Internacional de CTeI, Cali, 2019



Nota. Tomado de Nos vestimos de gala porque ellas se lo merecen: ciencia, tecnología e innovación. #lacienciaylatecnologiaestaenvos, por Navas, 2019, <https://bit.ly/3IJohEn>

Las principales políticas públicas, los planes, los programas y los proyectos de CTeI del Valle del Cauca se encuentran estructurados por a) la Política Pública Departamental de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación, b) el PAED en CTeI, c) el Plan Estratégico Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación (PERCTI) del Valle del Cauca, y d) la narrativa de competitividad y la agenda departamental de competitividad e innovación.

7. La Política Pública Departamental de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Figura 8: Política Pública Departamental de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación.



El Valle del Cauca cuenta con la primera política pública del país en materia de C+CTeI; esta es el resultado de un proceso de participación amplio, en el cual tuvieron lugar los distintos actores y sectores que conforman la gobernanza del

SRCTI. El CODECTI, la RUIV, el CUEEV y los consejos municipales de C+CTeI son los actores que han tomado activamente todo el proceso, tanto en la formulación como en la adopción y la implementación. Todos estos aliados estratégicos, de la mano de la Gobernación del Valle del Cauca, lograron la aprobación de la Ordenanza 478 de 2018 en la Asamblea Departamental; y, con ello, la primera Política Pública de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación del país. La visión de dicha política es:

Para el año 2032, el Valle del Cauca será un departamento con altos índices de equidad, competitividad y sostenibilidad en Colombia, mediante la ciencia, tecnología e innovación para su transformación productiva y social con articulación regional y perspectiva global en los focos biodiversidad, agropecuario-agroindustrial, servicios-logística, salud, energía, turismo y educación. (Gobernación del Valle del Cauca, 2018, p. 89)

Por otro lado, su objetivo principal es “impulsar el desarrollo económico, social y ambiental en el Valle del Cauca a través de la competitividad, ciencia, tecnología e innovación, con articulación regional y perspectiva global” (Gobernación del Valle del Cauca, 2018, p. 90). Así, no se comprueba la participación de los grupos étnicos en el proceso.

8. El Plan y Acuerdo Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación - PAED.

De acuerdo con el Decreto 293 de 2017, el PAED es:

[...] Un instrumento guía a través del cual los departamentos, el distrito capital y el Gobierno nacional, en cabeza del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y en coordinación con el Departamento Nacional de Planeación (DNP), identifican y priorizan las actividades que se desarrollarán en estos departamentos y en el distrito capital, para el cumplimiento de las metas señaladas en el Plan Nacional de Desarrollo (DNP, 2018) y en las políticas públicas de ciencia, tecnología, innovación. (Art. 2)

Los actores e instancias mencionados participaron en el ejercicio de formulación del PAED, el cual tuvo como ejes estratégicos los siguientes focos: biodiversidad, agropecuario-agroindustrial, servicios-logística, salud, energía, turismo y educación. Esta fue la base fundamental, junto con la política pública, para orientar la toma de decisiones de la inversión de recursos públicos, especialmente del SGR en materia de CTeI.

Figura 8

Focos estratégicos del sistema de CTeI del Valle del Cauca



Nota. Tomado de *2da Semana Internacional de la Ciencia, Tecnología e Innovación*, por Cámara de Comercio de Buga, 2021, <https://bit.ly/3g8g4x2>

9. **PERCTI.**

Este fue la base del SRCTI del Valle del Cauca y permitió iniciar la dinámica de articulación, integración, monitoreo, evaluación y participación de la universidad, el Estado, la empresa y la sociedad civil; e, igualmente, fue el primer instrumento utilizado para la gestión integral de programas transversales en CTeI. Construido

bajo el liderazgo de la Universidad del Valle por solicitud de la Gobernación del Valle del Cauca, contó con la decidida participación del CODECTI, la RUIV y el CUEEV.

10. La narrativa de competitividad y la agenda departamental de competitividad e innovación.

La narrativa de competitividad “Un Valle que se atreve” es una iniciativa liderada por la CRCI, la Gobernación del Valle del Cauca y otros actores del sector empresarial y la academia, y su principal propósito es identificar y promover las potencialidades del departamento que servirían como motor dinamizador del desarrollo regional. Entre las fortalezas se tiene que a) el Valle del Cauca cuenta con gente creativa, b) se unen varias ciudades, c) no existe una distancia, d) se trata de un Valle de bionegocios, y e) es un valle a la conquista. Como parte de esta misma dinámica, la CRCI también ha liderado la identificación de proyectos estratégicos que salen del seno de las distintas entidades públicas y privadas, con el fin de establecer una priorización para promoverlos y apoyarlos en la gestión para la financiación.

Después de la revisión y el análisis de las entidades, los espacios de coordinación y los instrumentos del SRCTI del Valle, se evidencia que las comunidades NARP no tienen una clara participación; esto sucede en el CODECTI y los consejos subregionales y municipales de CTeI, así como en la política y los planes, pues solo hay participación en algunos de los proyectos, los cuales cuentan con un enfoque territorial y diferencial financiado por el SGR y el fondo CTeI. Por último, en cuanto a los proyectos de CTeI, en el departamento del Valle hay un importante número de financiados por el SGR (85); y, de estos, menos de un 10 % tiene un enfoque diferencial étnico.

Por lo anterior, se realizó un diagnóstico de la participación de las comunidades NARP en el SRCTI, el cual contó con la participación de personas de organizaciones de base, así como de consejos comunitarios, comunidades rurales y urbanas, líderes y lideresas, etnoeducadores, estudiantes, entre otros. Este diagnóstico se presenta a continuación, a fin de iniciar con la conceptualización del pueblo NARP.

4.2 Conceptualización del pueblo NARP como grupo étnico.

La Ley 70 de 1993 define las comunidades negras como el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos (Ley 70 de 1993, p. 2). En ese mismo sentido, de acuerdo con el proceso de comunidades negras (PCN), el concepto de "pueblo negro" hace referencia a los habitantes de territorios rurales y urbanos con costumbres y comportamientos usuales, como las relaciones de familia extensa, por consanguinidad o afinidad; con conocimientos y saberes ancestrales asociados a la biodiversidad; y con formas de gobierno propias (PCN, 2015).

Actualmente el movimiento social de comunidades negras ha acuñado el concepto de pueblo o comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras para representar la diversidad intraétnica de ascendencia africana en Colombia.

4.3 Diagnóstico de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

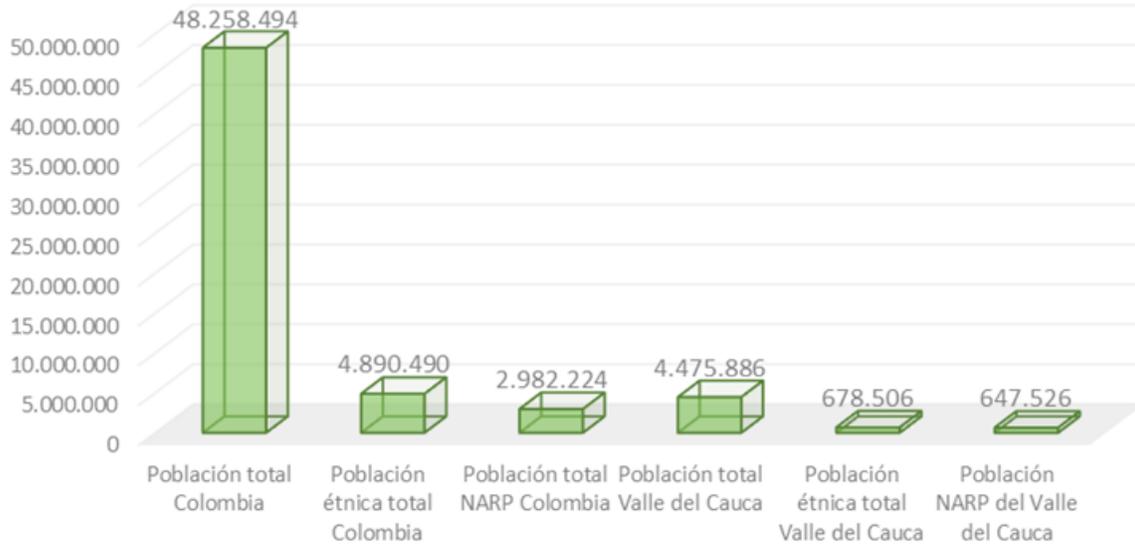
El diagnóstico de las comunidades NARP del Valle del Cauca constituye el proceso mediante el cual se implementan un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de información actualizada sobre el estado real en que se encuentran las relaciones interculturales en el proceso formativo de los estudiantes que pertenecen a las comunidades NARP del Valle del Cauca. Al mismo tiempo, este diagnóstico posibilita identificar los aspectos demográficos y de organización de las comunidades NARP del Valle del Cauca, identificar el árbol de problemas existentes y garantizar las condiciones para desarrollar las actividades a implementar en el contexto escolar y comunitario.

4.3.1 Aspectos demográficos y de organización de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

Según los resultados del censo de 2018 del DANE, la población de Colombia es de 48 258 494 habitantes; entre ellos, la comunidad étnica alcanza un total de 4 890 490. Igualmente, dentro de esta población étnica nacional, 2 982 224 son personas pertenecientes al pueblo NARP. Para el Valle del Cauca, la población es de 4 475 886, donde 678 506 son de pueblos étnicos; y, de estos, 647 526 son NARP.

Figura 9

Población total y por grupo étnico (NARP) en Colombia y el Valle del Cauca



Nota. Tomado de *Censo Nacional de Población y Vivienda – CNPV*, por Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2018, DANE.

De acuerdo con los resultados del censo en cuestión, en promedio, el 7,44 % de la población NARP del Valle del Cauca presentó necesidades básicas insatisfechas (NBI), lo cual implica, por un lado, que el porcentaje de la población NARP del departamento con NBI es inferior al porcentaje de la población NARP nacional con NBI (19,08 %), y la brecha asciende a los 11,64 puntos porcentuales. Por otro lado, el porcentaje de la población NARP del departamento con NBI es levemente superior al de la población total departamental con NBI (6,25 %), y la brecha asciende a los 1,19 puntos porcentuales. A un mayor nivel de detalle, según los resultados del mismo censo, se evidencia:

- En promedio, el 1,09 % de la población NARP del departamento vive en la miseria.
- En promedio, el 0,66 % de los NARP vive en una vivienda inadecuada para el alojamiento humano.
- En promedio, el 2,81 % de los NARP vive con servicios inadecuados.
- En promedio, el 1,74 % de los NARP vive en hacinamiento crítico.
- En promedio, el 1,64 % de los NARP vive en hogares con niños entre 7 y 11 años que no asisten a un centro de educación formal.
- En promedio, el 1,75 % de los NARP presenta una alta dependencia económica.

4.3.2 Los consejos comunitarios y organizaciones de base.

A partir de los datos del Ministerio del Interior (2022), actualmente el departamento del Valle del Cauca cuenta con 389 consejos comunitarios y/u organizaciones de base; estos se ubican geográficamente en la subregión sur, con 117 organizaciones de base y 6 consejos comunitarios; en la subregión del Pacífico, con 196 organizaciones de base y 52 consejos comunitarios; y en la subregión centro, con 32 organizaciones de base (Anexo 14).

4.3.2.1 Diagnóstico participativo.

Para Cerda (1997), el diagnóstico participativo es un proceso social con el que se estudia una realidad determinada y se identifican la naturaleza y la magnitud del

problema social. Con el diagnóstico social participativo, se busca que sea la misma comunidad la que identifique y se realice una radiografía del problema, sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Con este diagnóstico se pretende conocer a fondo la situación social que se espera intervenir, a fin de elaborar un plan estratégico o de acción; en este caso, la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI para iniciar con los procesos de concientización, gestión y cambio de la realidad social en la comunidad (Ander-Egg, 1995).

Seguido de este diagnóstico, las comunidades han sido capacitadas en la generación y gestión de proyectos, y en el fortalecimiento de su liderazgo comunitario para las CTeI, con el propósito de que la comunidad se apropie de la información resultante y la convierta en una herramienta para la toma de decisiones, así como para afianzar sus organizaciones. Para la realización del diagnóstico participativo se implementaron una serie de técnicas orientadas a recoger información: cuestionarios, árbol problema, análisis DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas, amenazas), talleres, entrevistas semiestructuradas, entre otras.

Como resultado de estos insumos, se logró, en primera instancia, obtener el diagnóstico participativo o análisis crítico y propositivo de la participación de las comunidades NARP para alcanzar una inmersión efectiva en el sistema de CTeI que contribuya con el etnodesarrollo (vivir sabroso). El diagnóstico sobre la participación de las comunidades NARP en el sistema de CTeI del Valle del Cauca resultó importante, porque permitió realizar un análisis retrospectivo del nivel de desarrollo de políticas públicas asociado a estos temas, comprender las necesidades y limitaciones de las comunidades, y solucionarlas de una mejor manera.

4.3.3. Sobre los actores participantes del proceso.

La identificación y la caracterización de los actores son procesos que resultan de las convocatorias y la invitación pública y abierta para todo el departamento, llevada a cabo por medio de entidades gubernamentales: secretarías de educación del departamento y los municipios, secretarías de asuntos étnicos, secretarías de gobierno, líderes de organizaciones de base étnica, consejos comunitarios, sindicatos y maestros de las instituciones etnoeducativas.

Como resultado de esas convocatorias llegaron 812 participantes, entre estudiantes, profesores, profesionales, líderes sociales y miembros de las comunidades, instituciones y organizaciones sociales. Estos tenían las siguientes características: 58 personas con formación tecnológica, 84 técnicos, 398 profesionales, 84 con títulos de magíster, 79 con un grado de especialización, 6 con formación doctoral, 90 bachilleres y 13 personas sin formación académica.

Figura 10

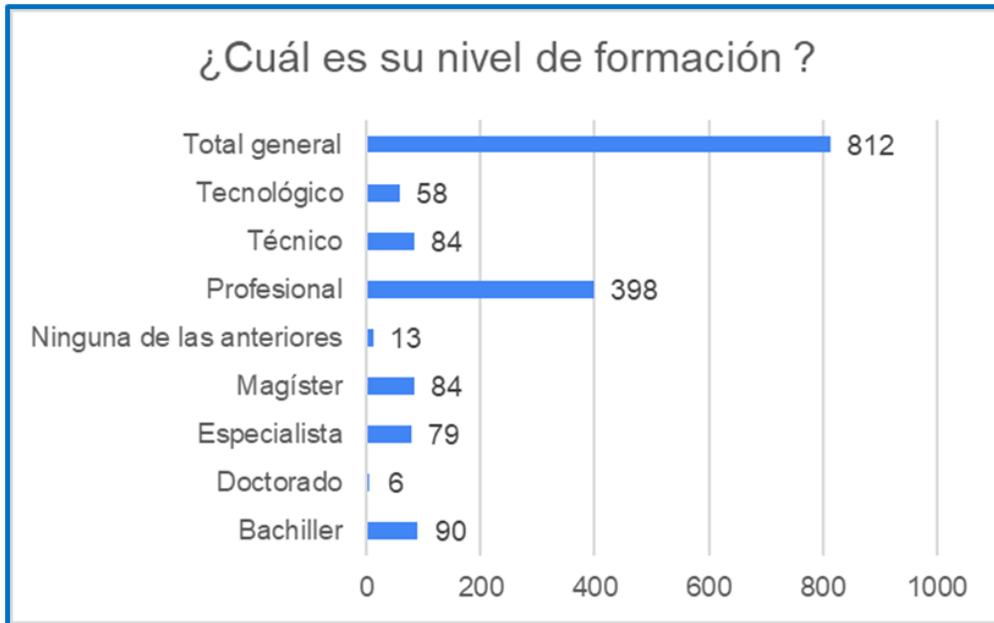
Sesiones de socialización y sensibilización



Caracterización de los participantes.

Figura 11

Grado de escolaridad de los participantes

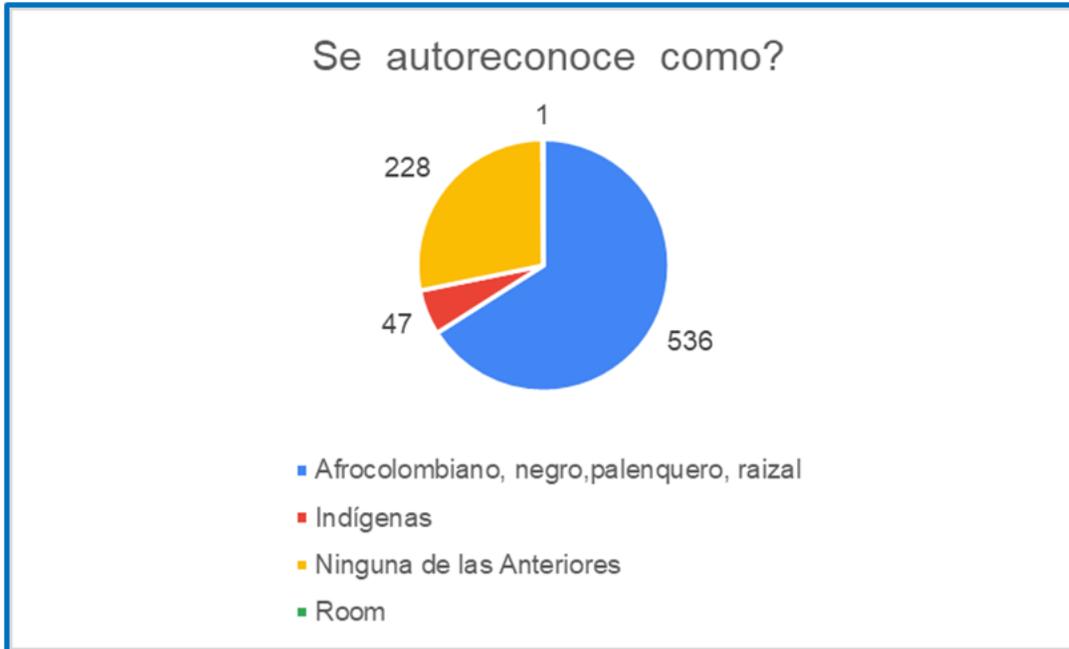


Nota. Elaborado con base en la encuesta aplicada a los participantes.

Este proceso contó con la participación de comunidades étnicas, estudiantes, docentes y actores del ecosistema regional de CTeI del Valle. Por eso participaron 812 personas, de las cuales, según la encuesta aplicada (Anexo 2), 58 tenían una formación tecnológica, 84 eran técnicos, 398 eran profesionales, 84 eran magíster, 79 contaban con un grado de especialización, 6 tenían formación doctoral, 90 eran bachilleres y 13 no presentaban estudios. Dentro de la caracterización, también se tuvo en cuenta la pertenencia étnica, y se encontró que, de los 812 participantes, 536 pertenecían a las comunidades NARP, 47 eran de comunidades indígenas, 1 era de la comunidad rrom o gitana y 228 no pertenecían a ninguno de los grupos étnicos mencionados.

Figura 12

Autorreconocimiento o pertenencia étnica



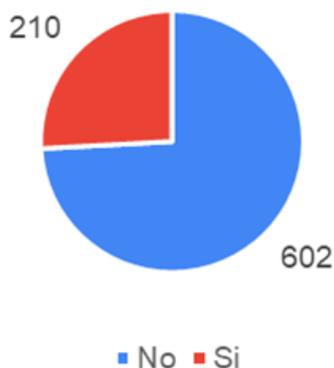
Nota. Elaborado con base a la encuesta aplicada a los participantes.

De estos 812 participantes, 355 pertenecían a una organización étnico-territorial, un consejo comunitario NARP, un cabildo o resguardo indígena, o una fundación étnica; y 457 no pertenecían a ninguno. Asimismo, se indagó por los conocimientos previos que tenían los participantes sobre las temáticas a desarrollar en el proceso: de los 812, el 74 % de los participantes (602 personas) no tenían conocimiento sobre la temática; y un 26 % aproximadamente (210 personas) señaló lo siguiente.

Figura 13

Encuesta diagnóstica de conocimientos previos

Ha tenido formación en temas de
Ciencia Tecnología e innovación y/o
Sistema General de Regalías.



Nota. Elaborado con base en la encuesta aplicada a los participantes.

Después de la convocatoria y las primeras sesiones de socialización y sensibilización se aplicó un cuestionario (Anexo 2) que permitió avanzar hacia el establecimiento de un conjunto de acuerdos iniciales.

4.3.3.1 Resultados del diagnóstico sobre la participación de las comunidades NARP en el sistema y la Política Pública de Ciencia, Tecnología e Innovación.

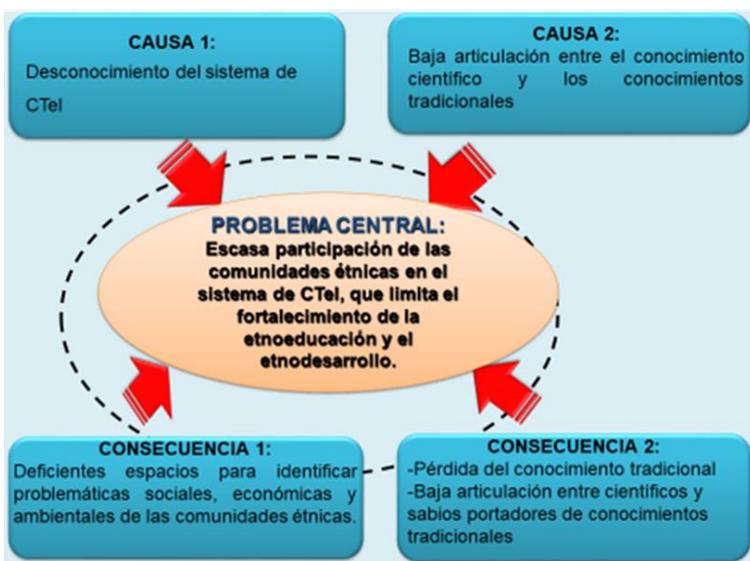
Figura 14

Taller 2: construcción del árbol de problemas



Figura 15

Árbol de problemas



Nota. Elaborado con base en los insumos del taller.

4.3.4 **Identificación del árbol del problema central.**

Para la identificación del árbol del problema fundamental en este proceso investigativo, se aplicó un diagnóstico participativo, el cual posibilitó determinar las causas y consecuencias de las principales problemáticas que todavía afectan la etnoeducación y el etnodesarrollo. En tal sentido, las comunidades participantes identificaron como problema central la baja participación de las comunidades étnicas en el sistema de CTeI, a fin de fortalecer los procesos de etnoeducación y etnodesarrollo.

4.3.4.1 **Identificación de las causas.**

En lo que concierne a la determinación de las causas que generaron el problema central, se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Cree usted que el poco conocimiento por parte de las comunidades étnicas sobre los espacios que tienen en el sistema nacional, departamental, regional y microrregional de CTeI –el CODECTI y los consejos regionales y microrregionales– es una causa para que los grupos étnicos del Valle del Cauca registren una baja participación en los espacios departamentales y municipales de C+CTeI?
- ¿Cree usted que los espacios deficientes para identificar problemáticas –y sus respectivas soluciones– sociales, económicas y ambientales de las comunidades étnicas desde el conocimiento tradicional –y/o una combinación entre el conocimiento tradicional y científico– son una causa para que los grupos étnicos del Valle del

Cauca registren una baja participación en los espacios departamentales y municipales de C+CTeI?

En ese orden de ideas, las personas participantes respondieron que las causas de la baja participación de las comunidades étnicas en los espacios de CTeI eran principalmente:

- El 91,45 % de los participantes señaló que la baja participación de las comunidades étnicas se debe al desconocimiento del sistema nacional, departamental, regional y microrregional de CTeI; es decir, tanto los espacios de participación como la dinámica del sector.
- El 90,67 % considera que la baja participación se debe a que no hay una articulación entre los grupos étnicos y actores del ecosistema de CTeI. Debido a esto, no se generan trabajos conjuntos que brinden solución a problemas sociales, económicos y ambientales que afectan la vida de las comunidades étnicas.

4.3.4.2 **Identificación de las consecuencias.**

Las causas anteriores generan un conjunto consecuencias que se manifiestan, esencialmente, en la baja participación de las comunidades étnicas en el sistema nacional, departamental, regional y microrregional de CTeI de la siguiente manera:

- El 88,67 % de los participantes cree que hay espacios deficientes para identificar problemáticas –y sus respectivas soluciones– sociales, económicas y ambientales de las comunidades étnicas desde el conocimiento tradicional –y/o una combinación entre el

conocimiento tradicional y científico—. Por tanto, se trata de una causa por la cual los grupos étnicos del Valle del Cauca registran una baja participación en los espacios departamentales y municipales de C+CTeI.

- El 73,33 % de los participantes no considera que la pérdida del conocimiento tradicional sea una causa por la que los grupos étnicos del Valle del Cauca registren una baja participación en los espacios departamentales y municipales de C+CTeI.

4.3.4.3 La aplicación de cuestionario.

Este instrumento se aplicó a 50 personalidades destacadas del SRCTI del Valle del Cauca con responsabilidades a nivel comunitario, municipal y departamental, así como a docentes y directivos docentes con demostrada participación en investigaciones, publicaciones y proyectos etnoeducativos relacionados con las comunidades NARP del Valle del Cauca. De ahí que los criterios de selección tenidos en cuenta para tal proceso fueran poseer más de 10 años de experiencia en el área, pertenecer al SRCTI del Valle del Cauca, tener una labor activa en las actividades de CTeI y mostrar disposición para participar en las actividades planteadas.

Los indicadores esenciales tomados en cuenta para la valoración de los resultados del cuestionario con respecto al nivel de participación de las comunidades NARP en el SRCTI del Valle de Cauca están constituidos por los siguientes elementos:

- Nivel de participación de las comunidades NARP en el SRCTI.
- Actores que deberían participar en la agenda étnica

- Pilares de la agenda étnica.

De ahí que, en la tabla de frecuencia que se ofrece a continuación, se consignen los principales resultados de la aplicación del cuestionario.

Tabla 1

Frecuencia del nivel de participación de las comunidades NARP en el SRCTI del Valle de Cauca

No	Frecuencia del nivel de participación de las comunidades NARP en el SRCTI del Valle de Cauca			
1	¿Cómo ha sido el nivel de participación de las comunidades NARP en el SRCTI del Valle de Cauca?	Alta	Escasa	Baja
		3	27	20
2	Teniendo en cuenta la selección de la respuesta anterior, ¿cuáles son los causantes o determinantes de su nivel de participación?	<p>Los rangos de respuestas otorgadas a esta pregunta se dirigen en dos direcciones fundamentales: a) se reconoce que el nivel de participación de las comunidades NARP del Valle del Cauca es escaso o bajo en el SRCTI; y b) el nivel de participación es alto.</p> <p>Entre los criterios que más se destacan de la primera postura se encuentran los siguientes:</p> <p>La poca apropiación social del conocimiento científico por parte de las comunidades.</p> <p>Poco reconocimiento de las comunidades como personas con saber.</p> <p>Bajo nivel educativo formal de las comunidades.</p> <p>Las comunidades no tienen cómo acceder a estos espacios y tampoco llegan al territorio por las dificultades que tienen de conectarse con los medios.</p>		

		<p>Mientras tanto, los participantes que defienden la segunda postura, que solo representan el 16,6 %, basan sus argumentos en lo siguiente: La activación por parte de la Gobernación del Valle del Cauca del sistema de CTeI permitió no solo que se conociera en realidad qué es, sino cómo se aplica, y cómo se benefician las comunidades con esta.</p>		
3	<p>Teniendo en cuenta la selección de la respuesta de la primera pregunta, ¿cuáles son los principales efectos o consecuencias que ha traído para las comunidades el nivel de participación seleccionado?</p>	<p>En lo relacionado a los principales efectos o consecuencias, se tiene que a) se reconoce que el nivel de participación de las comunidades NARP del Valle del Cauca es escaso o bajo en el SRCTI; y b) el nivel de participación es alto. En torno a la primera postura se presenta: Existe desconocimiento de las ventajas, los derechos y las oportunidades. Pocos científicos pertenecen a las comunidades. Poca implementación de la ciencia en los procesos sociales, ambientales y productivos. Los representantes de la segunda postura argumentan sus criterios con base en lo siguiente: Los efectos son los mejores. La existencia de un departamento, que hoy es modelo en el país, en la implementación del sistema de CTeI. Los beneficios trascienden la etnicidad y se posicionan como un potencial en el desarrollo de todas las actividades económicas y sociales del departamento, de donde forma parte la comunidad afrocolombiana.</p>		
4	<p>¿Estaría de acuerdo con una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI que forme parte del SRCTI?</p>	Totalmente	Medianamente	En desacuerdo
		50	0	0

5	<p>Por favor, explique brevemente la respuesta otorgada a la pregunta anterior.</p>	<p>Las opiniones en torno a que se está totalmente de acuerdo con la creación de una Agenda Étnica de CTeI que forme parte del SRCTI radican en lo siguiente:</p> <p>Existe la posibilidad de avanzar en la construcción de equidad con responsabilidad.</p> <p>Podría convertirse en fuente de un proceso de maduración del conocimiento en lo económico y social de las comunidades, adaptadas a los desarrollos del mundo y en igualdad de condiciones para competir con el resto de la sociedad.</p> <p>Ello ayudaría a reducir los índices de inequidad que existen en este siglo.</p> <p>Se tendría la oportunidad de que quede en ella todo lo que se requiere como comunidad.</p> <p>Se lograría una mayor participación de las comunidades NARP en la ciencia y la tecnología.</p> <p>La única opción para el desarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca es construir una agenda.</p> <p>El conocimiento ancestral puede constituirse en la base de la generación de riquezas en el departamento.</p>
6	<p>¿Considera importante que el departamento del Valle cuente con una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI que incorpore los conocimientos tradicionales?</p>	<p>Esta pregunta fue respondida de manera afirmativa por el 100 % de los encuestados.</p>
7	<p>Explique brevemente la respuesta otorgada a la pregunta anterior.</p>	<p>Las explicaciones otorgadas a estas preguntas giraron en torno a los siguientes criterios:</p> <p>El Valle del Cauca, especialmente Cali, como capital del Pacífico, concentra la mayor población afro de Colombia, la cual proviene desde los diferentes territorios del Pacífico con todas las necesidades fruto del desplazamiento forzado.</p>

		<p>Esa es la clave del tema: no perder la tradición; pero esta debe ajustarse a los avances tecnológicos del mundo para hacer más productiva la riqueza ancestral.</p>
8	<p>Si su respuesta a la pregunta anterior fue positiva, por favor, señale cuál de las siguientes razones sería la más importante para que el SRCTI del Valle del Cauca tenga una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI:</p> <p>a) Fortalecer las políticas públicas, los planes, los programas y los proyectos de CTeI.</p> <p>b) Reforzar el marco normativo de CTeI.</p> <p>c) Construir un referente nacional e internacional de inclusión étnica en el sistema de CTeI.</p> <p>d) Fomentar un mejoramiento en la calidad de vida de las comunidades étnicas a partir del conocimiento.</p> <p>e) Todas las anteriores.</p> <p>f) Ninguna de las anteriores.</p>	<p>La respuesta unánime fue "todas las anteriores".</p>
9	<p>Si su respuesta a la pregunta número 8 fue positiva, por favor, indique cuáles de los siguientes actores deberían participar en el proceso de formulación y puesta en marcha de una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI:</p>	<p>Hubo un 100 % de coincidencia al considerar que todas las instituciones deberían estar incluidas en la agenda. Asimismo, se sugirió que podían incluirse las instituciones educativas con sus estudiantes, docentes y directivos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> a) Consejos comunitarios y organizaciones de comunidades negras. b) Administraciones municipales y Gobierno departamental. c) Entidades del Gobierno nacional. d) Organismos de cooperación. e) Universidades. f) Institutos y centros de investigación. g) Otros, ¿cuáles? h) Todos los anteriores. 	
10	<p>¿Cuáles deberían ser los pilares de esa agenda étnica? Puede seleccionar más de una respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El territorio. b) El desarrollo sostenible. c) La autonomía. d) El bienestar social. e) La comunidad. f) El conocimiento tradicional. g) Otro, ¿cuál? h) Todos los anteriores. 	<p>Con respecto a esta respuesta, el 66,0 %, es decir, 30 de los encuestados, consideró que los pilares que no debían faltar eran los contenidos en los literales: <i>a, b, d</i> y <i>f</i>; el 25,0 %, o 12 de los encuestados, consideró que todos los elementos propuestos podrían formar parte de los pilares de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI; y el restante 9 %, esto es, 8 de los encuestados, no tuvieron consenso entre las opiniones.</p>

Elaboración propia a partir de la información de las respuestas de los cuestionarios aplicados.

La tabla de frecuencia anterior revela, de manera sintética, las respuestas de los participantes en este proceso de cocreación, aunque con posiciones divididas en algunos de los indicadores que estructuran el cuestionario, especialmente en el indicador relacionado con “el nivel de participación de las comunidades NARP en el sistema de CTeI del Valle del Cauca”. Esto es así porque, entre las posibles causas de esta división de opiniones, se encuentra un factor importante: el conocimiento o

desconocimiento de los beneficios estipulados a nivel gubernamental y el poco uso social que se les da en las comunidades étnicas. Por eso los participantes que están más cerca de los procedimientos legales para acceder a los recursos que otorga el Estado para tales menesteres, y que representan solo el 16,0 %, tienen una opinión diferente al de la mayoría.

En este sentido, se debe destacar que no existe una opinión mejor o peor que la otra, sino que cada cual, desde su posición y el conocimiento que posee sobre los procesos, expresa sus consideraciones, que siempre son bien recibidas; ello permite, desde la diversidad, profundizar en la realidad de las dinámicas comunitarias en lo relacionado con la actividad de CTeI. Por otra parte, en lo que concierne al indicador vinculado con los actores que deberían participar en la agenda étnica, existió un consenso experimentado por un 100 % de coincidencia, lo cual denota una preocupación y un compromiso con la conformación de la agenda, su estructuración y los pilares que han de guiar la dinámica de su desarrollo.

Con ello también es evidente la falta de inclusión de las comunidades étnicas en el sistema de CTeI tanto a nivel de políticas públicas como en los espacios de coordinación y articulación. Es por esto por lo que hay que gestar y establecer las condiciones para que se desarrolle una relación intrínseca entre interculturalidad, etnoeducación, etnodesarrollo y actividades de CTeI, con el fin de potencializar las capacidades regionales y locales y las dinámicas comunitarias.

Por otra parte, una vez tenidos los resultados de la implementación del cuestionario en las sesiones desarrolladas, entre los temas que generaron mayor nivel de opiniones y socialización se encontraron el conocimiento tradicional y la

metodología utilizada en el proceso de fundamentación del modelo intercultural. Las opiniones en torno al primer tema se reflejan a continuación. Una de las personas participantes en los espacios de socialización manifestó lo siguiente:

El tratamiento analítico que se le ha brindado al concepto de conocimiento tradicional o ancestral es el resultado del interés individual o transdisciplinar que han tenido varias áreas de conocimiento. En la actualidad es posible observar que el mencionado concepto ha sido considerado y desarrollado por analistas, investigadoras e investigadores que se encuentran inscritos en disciplinas como las ciencias sociales, las ciencias jurídicas, las ciencias biológicas, las ciencias médicas, entre otras. Estos acercamientos han estado orientados a determinar todos los elementos distintivos de los procesos y resultados obtenidos por las personas pertenecientes a comunidades étnicamente identificadas, dentro de la generación de conocimientos. En otros casos se han focalizado en determinar cuál es el valor, económicamente apreciable, que se deriva de los conocimientos tradicionales o ancestrales, y a quién o quiénes pertenecen los derechos que de ellos se derivan. (Comunicación personal, 2021)

Esta opinión da cuenta de la importancia de particularizar el concepto de conocimientos tradicionales y la forma en que se implementa ese constructo teórico en el Valle del Cauca si se tiene en cuenta que este constituye un departamento caracterizado por su diversidad étnico-cultural, donde la participación de diferentes comunidades y pueblos ha sido considerada como uno de los mayores baluartes

distintivos de la región. Esto denota que, desde el Gobierno regional, se deben estimular constantemente la participación igualitaria y la cocreación horizontal en todos los procesos destinados al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que viven en ese territorio. Otro de los participantes en los espacios de diálogo y capacitación manifestó:

Tradición o ancestralidad distan de aquella noción de originario u originalidad desde donde se intenta encriptar el acervo cultural de pueblos y comunidades, generando la folclorización de las personas y de las prácticas étnico-culturales que los grupos étnicos han desarrollado y transformado durante toda su historia. Por eso, la forma en que son vistos, entendidos y valorados los conocimientos tradicionales de los que aquí se habla, es como un conjunto de conocimientos y producción de pensamientos provenientes de todos y cada uno de los grupos étnicos y pueblos que hacen presencia activa y permanente en los diversos rincones que constituyen el territorio regional. (Comunicación personal, 2021)

La mirada de esta participante reafirma la idea de que lo ancestral no implica que las únicas personas que participan en la producción y el mantenimiento de los conocimientos tradicionales sean los adultos mayores, porque en todos estos procesos participan quienes transmiten los conocimientos y saberes, pero también se encuentran quienes reciben el legado y quienes colectivamente transforman o adaptan la herencia tradicional.

Figura 16

Nube de palabras sobre la intervención de los especialistas



En la nube de palabras se evidencian los conceptos más utilizados en las intervenciones de los participantes: conocimiento, ancestral, cultura, pueblo, tradicional, territorio, personas, abuelos, pertenecer, colectivo, comunidad, valor, ciencia, formar, explicar, transformar, proceso, producir, cocreación y relación. Las 20 palabras más utilizadas coinciden con los contenidos de los planteamientos anteriores, en tanto que los criterios giraron en torno a que los conocimientos ancestrales, la cultura y las tradiciones de un pueblo están relacionados con todas las personas de una comunidad, lo cual debe ser vinculado cocreativamente con la ciencia y los procesos de formación, dirigidos a potenciar los valores, el sentido de pertenencia al territorio y la transformación contextual basada en las actividades de CTeI. Asimismo, en cuanto a los elementos relacionados con la metodología utilizada en el proceso de fundamentación del modelo intercultural, los participantes hicieron las siguientes recomendaciones:

- Elaboración del modelo con un lenguaje común entre la ciencia y la ancestralidad.
- Definir qué es importante para la comunidad.
- Establecer un proceso de producción dialógica.
- Conformación de etapas de creación de conocimientos.
- Aparición colectiva en la producción intelectual y créditos de investigación con posición igualitaria.
- Participación igualitaria en premios, estímulos, viajes y reconocimientos originados en las investigaciones.
- Devolución de las investigaciones a la comunidad en general.
- Ausencia de dependencia.
- Creación de relaciones de largo plazo no instrumentales que trascienden los procesos investigativos específicos.
- Estímulo y apoyo a investigaciones autónomas comunitarias sin la presencia de actores o investigadores externos.
- Estímulo, apoyo y asesoría permanente para la creación de grupos de investigación y espacios conformados exclusivamente por actores comunitarios.
- Compartir bibliotecas, bibliografías y acceso a bases de datos.
- Generar la participación de personas de la comunidad en redes de investigación científica nacional e internacional.

- Capacitar a las personas de la comunidad en herramientas de investigación cualitativa y cuantitativa.
- Garantizar el diálogo entre la vida comunitaria y las actividades investigativas.
- Capacitación en publicación en revistas científicas, indexadas, arbitradas y obras monográficas.
- Crear relaciones con editoriales.

Figura 17

Conceptos más utilizados en el proceso de cocreación



En la representación sintética desarrollada por medio del *software* de procesamiento de datos cualitativos ATLAS.ti, se pudo determinar que entre los conceptos más utilizados se encuentran: metodología, recomendaciones, modelar, investigación, procesos, comunidad, comunitarios, capacitación, ancestralidad, científicos, estímulos, participación, actividad, creación, activa. En otras palabras, las personas participantes en el proceso de cocreación del modelo formativo-intercultural

coinciden al recomendar que, en el proceso de fundamentación del modelo, no se deben perder de vista los elementos concernientes a los procesos investigativos comunitarios en los que se integren el conocimiento científico y el tradicional, así como la participación en los diferentes programas de la actividad de CTeI en el Valle del Cauca.

De forma general, el proceso de cocreación previo a la elaboración del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca fue de mucha importancia, dado que posibilitó conocer las principales opiniones, recomendaciones y posturas de las personas participantes. Este proceso de cocreación expresa el carácter inclusivo y democrático del modelo y de la agenda, donde las opiniones de todos cuentan. De otra parte, después de la etapa de caracterización, se desarrollaron las actividades relacionadas con los siguientes momentos.

4.3.4 Fase 2. Contextualización: diseño y desarrollo del diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales

Dentro del proceso se diseñó y desarrolló el diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales, dirigido a los 812 participantes, durante 120 horas, con modalidad virtual y presencial. Este diplomado tuvo el propósito de potenciar la participación efectiva de las comunidades NARP en el sistema de CTeI, a fin de incentivar el intercambio de saberes culturales, costumbres, tradiciones y usos. Igualmente, se buscó que este fuera escenario de identificación y análisis de los retos

de las comunidades en CTeI y para la recolección de insumos en la construcción de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

Por otro lado, el diplomado pretendía generar espacios para participar en la cocreación de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI, con el fin de identificar problemáticas sociales, económicas y ambientales de las comunidades étnicas y sus respectivas soluciones desde el conocimiento tradicional y/o una combinación entre este y el científico. Asimismo, se buscó brindar orientaciones para la articulación entre científicos e investigadores de la academia con los sabios naturales del territorio que poseen el conocimiento tradicional, y contribuir a frenar la pérdida del conocimiento tradicional mediante estrategias de protección, valoración y difusión. Para eso se abordaron temas teórico-conceptuales relacionados con el sistema de CTeI, la teoría crítica, la interculturalidad crítica, la pluriculturalidad, la etnoeducación, la educación propia, la inclusión, la decolonialidad, la geopolítica, la pedagogía crítica, las epistemologías del sur, la etnoeducación, la etnoinvestigación, la interdisciplinariedad, los saberes tradicionales, los ODS, la sociedad civil organizada, los grupos étnicos y la gobernanza de la CTeI (Anexo 2).

4.3.5 Fase 3. Diálogo de saberes para cocrear la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI

En medio de la pandemia del COVID-19, y con la participación de más de 1172 personas, se realizaron, además del diplomado, 24 talleres, 6 mesas de diálogo o grupos focales, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios en Cali, Buga, Tuluá, Cartago, Palmira y Distrito de Buenaventura.

Tabla 2

Talleres realizados para recolección de insumos para la construcción del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI

Talleres	Resultado	Participantes	Lugares
Seis talleres para la identificación de la situación de las comunidades NARP en relación con su participación en el sistema de CTeI.	Árbol de problemas: problema central, causas y consecuencias.	Líderes sociales y miembros de las comunidades NARP, profesores etnoeducadores, estudiantes NARP, miembros del ecosistema CTeI, sabedores naturales, equipo de apoyo de la investigación.	Cali Buenaventura Buga Cartago Tuluá Palmira
Seis talleres para definir la metodología del modelo y de la agenda étnica.	Metodología del modelo y la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.	Líderes sociales y miembros de las comunidades NARP, profesores etnoeducadores, estudiantes NARP, miembros del ecosistema CTeI, sabedores naturales, equipo de apoyo de la investigación.	Cali Buenaventura Buga Cartago Tuluá Palmira
Seis talleres para definir los elementos sustanciales del modelo y la agenda: visión, misión, objetivos, focos estratégicos, estrategias y proyectos clave.	Documento modelo y Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.	Líderes sociales y miembros de las comunidades NARP, profesores etnoeducadores, estudiantes NARP, miembros del ecosistema CTeI, sabedores naturales, equipo de apoyo de la investigación.	Cali Buenaventura Buga Cartago Tuluá Palmira
Seis talleres para socializar y validar los resultados obtenidos.	Socialización y validación de los resultados obtenidos.	Líderes sociales y miembros de las comunidades NARP, profesores etnoeducadores, estudiantes NARP,	Cali Buenaventura Buga Cartago Tuluá Palmira

		miembros del ecosistema CTeI, sabedores naturales, equipo de apoyo de la investigación.	
--	--	---	--

Además de estos talleres, se realizaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y grupos focales; a través de estos diálogos de saberes, se obtuvo el árbol de problemas, los objetivos generales y específicos, la misión, la visión, los focos estratégicos, los pilares, los principios, los enfoques, las estrategias y los proyectos de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. En ese mismo sentido, se dieron la construcción colectiva y participativa con el uso de instrumentos primarios, y se realizó una búsqueda sistemática de información de fuentes secundarias. Posteriormente, se procesó la información, para sistematizar y analizar los hallazgos.

4.4 Análisis de los resultados del proceso de cocreación: modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI

En el presente capítulo se aporta el modelo intercultural y la agenda étnica de etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, el cual posee carácter sistémico, se comprende como un todo y evidencia las relaciones que se expresan entre los

subsistemas y entre cada una de las categorías que lo componen. Es por ello que, dado el carácter sistémico del modelo que se propone, se considera oportuno definir: ¿qué se entiende por modelación teórica de carácter sistémico?

4.5 Modelación teórica de carácter sistémico

Para profundizar en los procesos de la modelación teórica de carácter sistémico, los cuales son cada vez más utilizados en el campo de las ciencias sociales, en general, y en la pedagogía, en particular, es necesario hacer referencia a dos categorías esenciales: modelo teórico y sistema. De ahí que, en el caso de la categoría *modelo teórico*, muchas sean las posturas y perspectivas existentes; así, los modelos teóricos “son aquellos donde la representación se consigue a partir de una serie de suposiciones sobre la estructura real de un sistema” (Echavarría, 1989 como se citó en Calvo, 2006, p. 36).

Este autor, desde una mirada afinada en la Física como ciencia base, comprende el modelo y, por lo tanto, el proceso de modelación, a través de dos elementos esenciales, como la representación y la suposición de una determinada realidad sistémica. Así, se trata de una abstracción de la realidad que se estudia y que posibilita establecer los nexos y relaciones que se dan al interior de un sistema como totalidad. Por otra parte, también se comprende como modelo: “la reproducción de determinadas propiedades y relaciones del objeto investigado en otro objeto especialmente creado (modelo teórico) con el fin de su estudio detallado” (Sheptulín, 1983, como se citó en Reyes y Bringas, 2006, p. 10). Es decir, cuando se habla de

modelo, se está haciendo referencia al modo en que el investigador, como sujeto que modela, se abstrae, induce, deduce, analiza y sintetiza una determinada realidad u objeto de investigación para su mejor estudio, lo que supone representar sus características, elementos y condiciones, así como revelar los nexos y relaciones que operan al interior de tal realidad sistémica.

Otra definición que coincide en lo fundamental con las ideas anteriores es la que expresa que “el modelo es la representación de un objeto real que en el plano abstracto el hombre concibe para caracterizarlo y poder, sobre esa base, darle solución a un problema planteado, es decir satisfacer una necesidad” (Álvarez, 1996 como se citó en Reyes y Bringas, 2006, p. 10). En esencia, la idea del modelo como representación abstracta de la realidad es recurrente, según la lógica de los autores consultados, y en esta definición se aporta un elemento nuevo que la hace singular: la de darle solución a un problema.

Esto significa que los modelos tienen también la función de resolver problemas, si se tiene en cuenta que los objetos de estudio están compuestos por infinidad de contradicciones teórico-prácticas que pueden ser resueltas si se conocen los elementos, nexos y relaciones que la conforman, más aún si ha sido posible modelarlas a través de la representación subjetiva de la realidad objetiva. Por ello se está de acuerdo con el planteamiento de que el modelo constituye “la construcción teórica que refleja las propiedades inherentes y las relaciones presentes en el objeto investigado, con el fin de su estudio minucioso [...] es fruto del pensamiento abstracto y tiene como principal particularidad su parecido con el objeto original” (Reyes y Bringas, 2006, p. 11).

Asimismo, se debe tener en cuenta el modelo teórico como forma de presentación de resultados científicos: “un modelo representa un aporte teórico, sin embargo, las formas de instrumentación de este, es decir, las recomendaciones, alternativas, programas, medios etc., constituyen aportes prácticos” (Marimón, 2004, p. 13). Esto quiere decir que la modelación pertenece a la tipología de los métodos teóricos, pero su implementación puede generar resultados de carácter teórico-metodológico e, incluso, prácticos.

De este modo, y una vez analizados los elementos relacionados con el modelo teórico, al igual que sus definiciones, modos de comprenderlo y particularidades, es importante profundizar sintéticamente en los elementos asociados a la categoría *sistema*. Es así como el sistema expresa que el “conjunto de elementos que guardan relaciones entre sí, que mantienen al sistema directa o indirectamente unidos de forma más o menos estables y cuyo comportamiento global persigue, normalmente un objetivo” (Arnold y Osorio, 2003, p. 4). En tal sentido, se deben distinguir algunas ideas esenciales para los efectos de este análisis: a) el sistema expresa las relaciones que guardan los elementos que lo componen entre sí; b) el sistema experimenta una estabilidad en su comportamiento; y c) el sistema posee una intencionalidad manifiesta (objetivo).

En suma, el sistema expresa el modo en que existen interrelacionadamente los diferentes elementos de una totalidad, por eso no hay lugar para la confluencia de componentes aislados o no concatenados; esto es así porque “no es posible comprender ni explicar el funcionamiento de un sistema si no se concibe como un todo unificado” (de la Peña y Velázquez, 2018, p. 39), de ahí que este opere con una estabilidad que posibilita comprender las dinámicas de sus relaciones; sea poseedor

de una identidad; y sea capaz de diferenciarse de los demás sistemas por su singularidad. Es por esta razón que los sistemas, en las ciencias pedagógicas como en las demás, persiguen un objetivo que se corresponde con la naturaleza de la ciencia en cuestión:

El sistema, constituye una forma de comportamiento interconectado de fenómenos o procesos de la misma naturaleza, donde la estabilidad de las relaciones internas y con el medio, lo hacen funcionar como un todo; su estructura fundamental son los subsistemas y los elementos que lo conforman, que, a su vez, van a mostrar diferentes niveles de relaciones hasta experimentar un salto, que lo sitúa en un nuevo estadio de desarrollo. (Nápoles, Triviño y Ortiz, 2021, p. 212)

Por otra parte, y asociados a los sistemas en las ciencias pedagógicas, estos poseen al menos tres elementos básicos: “existen dentro de sistemas, son abiertos y sus funciones se relacionan con su estructura” (Fuentes y Matos, 2004 como se citó en de la Peña y Velázquez, 2018, p. 39). Esta última idea es pertinente en el contexto de la presente investigación porque comprende los sistemas dentro sistemas; e indica que las relaciones que se dan al interior de estos ya sean mayores (un sistema general) o menores (subsistemas), mantienen una estabilidad que posibilita concatenarse con los elementos que lo componen.

Por ejemplo, el Sistema Nacional de Educación colombiano como sistema general está compuesto, en lo fundamental, por los sistemas menores o subsistemas educativos siguientes: educación inicial, preescolar, básica, media y la educación superior. De ese modo, e independientemente del periodo ontogenético de la

personalidad en el que se encuentre el estudiante, el sistema educativo va a estar guiado por un objetivo principal, que es la formación permanente. Asimismo, este es un sistema abierto, porque debe adaptarse permanentemente a las condiciones, características y peculiaridades del contexto histórico internacional, nacional, departamental, municipal y de cada uno de los corregimientos y comunidades de la nación, dentro de los que se incluyen los pueblos NARP del Valle del Cauca y de todas las regiones del país. Cada una de las funciones de los subsistemas educativos responde con sus peculiaridades a las funciones que se le han otorgado, según la necesidad social que la originó.

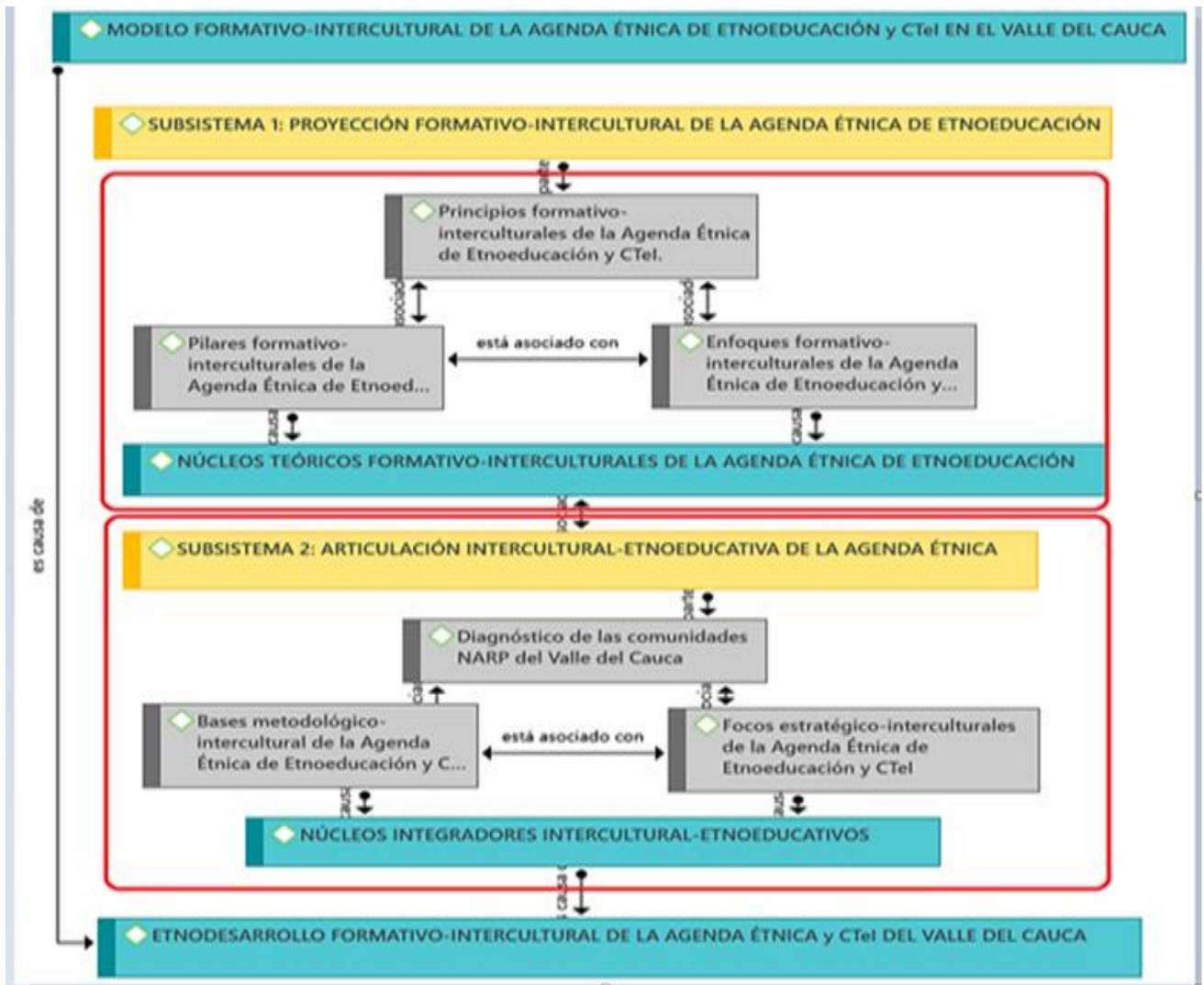
4.6 El modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca

Este es concebido como una totalidad sistémica; es el resultado del método científico y el proceso de coconstrucción comunitario, participativo, escalable, replicable y de impacto en la política pública de CTeI. Está compuesto por una metodología, un objetivo general y algunos específicos, dos subsistemas y una sinergia general, y esta última resulta de las relaciones intra- e intersistémicas que se establecen. Las intrasistémicas operan al interior de cada subsistema, y las intersistémicas son aquellas que se dan entre los subsistemas. Estas posibilitan representar los elementos (categorías) que interactúan relacionamente entre sí y que generan unos núcleos teóricos interculturales de la agenda de etnoeducación, núcleos integradores interculturales etnoeducativos y una sinergia general

denominada modelo intercultural de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.

Figura 18

Representación sistémica del modelo



Nota. Elaboración propia en software ATLAS.ti.

El modelo cuenta con un núcleo teórico-conceptual de formación intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, así como con unos

principios, pilares, enfoques y base normativa-legal. Así, el objetivo general del modelo es representar teóricamente el proceso de formación intercultural estudiantil de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.

De otra parte, el primer subsistema tiene una función teórico-conceptual y es el de mayor nivel de jerarquía dentro del modelo, porque posibilita la interrelación teórica entre las categorías que lo componen; garantiza los fundamentos teóricos de mayor nivel de esencialidad; establece las bases teóricas del modelo; y agiliza el tránsito hacia el segundo subsistema, el cual tiene una función integradora de los elementos de naturaleza metodológica de los que es poseedor y los de carácter teórico del primer subsistema. por consiguiente, el subsistema II tiene una relación de subordinación con respecto al subsistema I, y la interrelación que se establece entre ambos da lugar a una nueva cualidad, que se expresa a través de la sinergia general del modelo como totalidad.

4.6.1 Subsistema I: proyección intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI

Este subsistema está compuesto por tres categorías: principios formativo-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI; enfoques interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI; y pilares interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. Aunado a esto, se integra un marco legal y, al mismo tiempo, el subsistema I es portador de una sinergia particular: los núcleos teóricos interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. Así, la primera categoría es la de mayor nivel de jerarquía dentro de los límites del subsistema I, mientras que la segunda y la tercera mantienen relaciones de coordinación entre ellas y de

subordinación con respecto a la primera. Estas relaciones dan lugar a la sinergia particular de este subsistema.

4.6.1.1 Categoría A: principios interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

Se entiende la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI como el conjunto de elementos interrelacionados de esencialidad teórica, capaces de orientar el modo en que se deben establecer las relaciones formativas entre la jerarquía, la sistematicidad, el tiempo, la dinámica de trabajo y la articulación de los contenidos a tratar en el proceso investigativo. De ese modo, los elementos que conforman y establecen los nexos más significativos en esta categoría son la eliminación de jerarquías, la sistematicidad en el cumplimiento de las tareas, la noción del tiempo, la aplicación del trabajo en equipo, y la articulación y la dinamización de conocimientos.

La eliminación de jerarquías, como elemento integrante de esta categoría, expresa que las relaciones generadas en los procesos formativo-investigativos están orientadas a evitar la aplicación de la ventriloquía, así como a proscribir el establecimiento de relaciones de dominación y/o subordinación entre los participantes. Por ese motivo, las personas que forman parte de las instituciones académicas y científicas no asumen el papel de dadores o dadoras de la voz. Estos pueblos poseen conocimientos y capacidades suficientes como para transmitir sus saberes dentro y fuera de sus comunidades, lo cual puede y debe ser perfeccionado, si se concibe la necesidad de capacitar a la comunidad en CTeI. Asimismo, se deben

crear espacios donde los científicos se entrenen en temas de ancestralidad, territorialidad y tradición, con miras a considerar las relaciones no jerárquicas en las diferentes formas de producción de conocimientos.

La sistematicidad en el cumplimiento de las tareas da cuenta del modo sistémico en que se relacionan la tradición oral y los recursos de sistematización-difusión de los saberes ancestrales y tradicionales de las comunidades étnicamente identificadas del Valle del Cauca, las cuales gozan de aceptación y trayectoria en los entornos académicos de producción de conocimiento. Por lo tanto, se deben utilizar los recursos tecnológicos disponibles para lograr que los estudiantes NARP y las comunidades étnicas continúen transmitiendo sus saberes, sin que tengan que renunciar a los mecanismos y recursos que históricamente han utilizado.

El factor del tiempo constituye otro de los elementos importantes dentro de los principios a tener en cuenta en el proceso de representación y sistematización teórica; esto es así porque, en los espacios escolares, docentes y comunitarios, el tiempo puede llegar a tener interpretaciones diferentes, de ahí que sea indispensable que se produzcan procesos de flexibilización-negociación y espacios de entendimiento y cooperación mutua entre estudiantes y profesores al interior de las autoridades intelectuales de las comunidades y personas que forman parte de las instituciones científicas y académicas.

Por otro lado, el trabajo en equipo constituye el conjunto de acciones de carácter colaborativo que busca la igualdad de condiciones entre los estudiantes, porque posibilita el trabajo en la zona de desarrollo próximo para todas las personas que participan en el proceso de producción, difusión y distinción de las investigaciones

que se realizan a nivel escolar entre estudiantes y profesores, así como entre los científicos y las personas que fungen como intelectuales y sabios al interior de las comunidades afro vallecaucanas.

De la misma forma, la articulación y la dinamización de los conocimientos se entienden como los procesos mediante los cuales se crean y utilizan recursos para brindarles ponderación a las particularidades étnicas y territoriales de las personas de las comunidades NARP e indígenas que viven en el departamento Valle del Cauca, así como a los conocimientos, técnicas y tecnologías usados en los entornos académicos e instituciones, lo cual enriquece el proceso de formación de los estudiantes.

4.6.1.2 Categoría B: enfoques interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

En el contexto del presente modelo se entiende por enfoques formativo-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI a las posturas teóricamente fundamentadas e interrelacionadas entre sí que posibilitan el establecimiento de nexos entre elementos de carácter formativo y jurídico y los conocimientos tradicionales y ancestrales de los estudiantes NARP y las comunidades étnicas que viven en el departamento Valle del Cauca. En consecuencia, esta categoría está compuesta por dos elementos: el enfoque de derecho y el de los conocimientos tradicionales y ancestrales. El enfoque de derecho expresa, desde lo conceptual, metodológico y operativo, la concepción política de los derechos ancestrales de las comunidades NARP a las que pertenecen los estudiantes; esta se construye sustentada en el movimiento social, cimarrón y libertario contemporáneo.

Lo anterior, desde el PCN basado en las costumbres y prácticas culturales heredadas de la diáspora africana que, con su tratamiento didáctico e investigativo, potencian el desarrollo del proceso de formación integral de los estudiantes para la vida; hasta el conocimiento de su historia, etnia e identidad cultural.

Por otra parte, el enfoque de conocimientos tradicionales y ancestrales parte de la premisa de que el Valle del Cauca es un departamento caracterizado históricamente por su diversidad étnico-cultural, donde la participación de diferentes comunidades y pueblos ha sido considerada como uno de los mayores baluartes distintivos de la región. Por eso es indispensable que, desde el Gobierno regional, se estimulen constantemente la participación igualitaria y la cocreación horizontal en todos los procesos destinados al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que viven en ese territorio, donde el conocimiento ancestral tiene una larga trayectoria histórica que se ha transformado con el paso de los años para dar respuesta a las necesidades colectivas. Aun así, ello no implica la renuncia a los elementos constitutivos de los acervos culturales que las distinguen, los cuales son de mucha importancia en el proceso de formación estudiantil, porque el estudiante puede y debe entrar en contacto con lo mejor de su historia mediante los portadores de tradiciones. En estos procesos no debe perderse de vista que, en muchos entornos sociales y científicos, se produce una confrontación entre el conocimiento generado en el ámbito académico y aquellos que emergen de los escenarios comunitarios de los pueblos étnicos.

En suma, todo conocimiento que haya sido catalogado como tradicional, en no pocos casos se asocia al retraso, la ausencia de cambio, la poca capacidad de adaptación y la ausencia de interés para proporcionar soluciones fáciles a problemas

complejos. No son pocas las personas las que aseguran que el conocimiento tradicional implica una ausencia de la sistematicidad y el rigor en la consecución de resultados; de hecho, estas críticas son mucho más rigurosas cuando se considera la tradición oral de los conocimientos.

4.6.1.3 Categoría C: pilares interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

Los pilares interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI indican el modo interconectado en que se relacionan en el proceso formativo aquellos elementos que le otorgan particularidad a la agenda en cuestión. Eso implica el tratamiento del territorio para su uso, ocupación, planes de manejo y mitificación de riesgos, con el objetivo de formar a los estudiantes y comunidades NARP. Así, este se configura a través de la identidad cultural, al dar cuenta de los valores, tradiciones, símbolos, creencias y prácticas tradicionales socioproductivas, como la Minga y la Mano Cambiada.

Al mismo tiempo, se interrelacionan elementos como la autonomía, el desarrollo sostenible y el etnodesarrollo. La autonomía, como parte de la gobernanza de los consejos comunitarios para tomar decisiones con independencia de agentes externos basados en la autoorganización; y el desarrollo sostenible y el etnodesarrollo, para dar cuenta del modelo de desarrollo basado en las prácticas productivas comunitarias, la pesca artesanal, el aprovechamiento forestal y el ecoturismo. Estos elementos se relacionan con el bienestar social, visto como la percepción de vivir bien y relacionado con temas tan importantes como la salud, la educación, el empleo y el autoabastecimiento. De ese modo, la escuela y el proceso formativo no pueden

prescindir de estos saberes que son los que han configurado las tradiciones, la vida y la cultura de los estudiantes y sus familias; estos pueden ser tratados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas escolares, a través de la clase y los diferentes modos de organización.

En el contexto extradocente, el tratamiento de estos saberes se puede dinamizar mediante actividades: concursos, festivales y conversatorios con portadores de tradiciones de las comunidades NARP vallecaucanas. Al mismo tiempo, la actividad investigativa es un elemento esencial y se puede dar con la creación de sociedades científicas, semilleros estudiantiles de investigación y otras modalidades.

En ese sentido, la relación entre los principios, enfoques y pilares del modelo y la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI da lugar a la sinergia particular del primer subsistema, denominada como el núcleo teórico intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, la cual constituye la resultante dialéctico-relacional de mayor esencialidad teórica dentro de este subsistema. Esta establece, entre los principios formativo-interculturales, los enfoques formativo-interculturales y los pilares formativo-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. Ello le otorga singularidad e identidad teórica al subsistema I, expresa el camino teórico a seguir para la dinamización de las categorías que se sistematizan a nivel intrasistémico, y posibilita el establecimiento de nexos con el segundo subsistema.

En primer lugar, los núcleos teóricos formativo-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca identificados son la concepción de la relación sistémica del proceso de formación-interculturalidad, la relación de la escuela

con el contexto, y el reconocimiento del carácter histórico-cultural del proceso de formación.

Con respecto a la concepción sistémica de la relación del proceso de formación-interculturalidad, esta permite entender que la educación y el proceso de formación son procesos de transmisión, construcción y apropiación de la identidad cultural en relación con el contexto sociocultural, porque no es posible considerar un proceso de formación que se manifieste alejado de los valores más genuinos de las raíces culturales de una etnia, grupos o pueblos.

De otra parte, la relación de la escuela con el contexto sociocultural facilita el aprovechamiento de las potencialidades formativas presentes en el contexto en el que se encuentra situada la escuela, especialmente aquellos contenidos relacionados con la historia, la sociedad, el arte, las tradiciones y el patrimonio de las comunidades NARP del Valle del Cauca. De esa manera, su tratamiento pedagógico aporta al desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes en el proceso de formación.

En lo que concierne al reconocimiento del carácter histórico-cultural del proceso de formación, este expresa la identificación de las relaciones esenciales que operan al interior del núcleo teórico del proceso formativo (desarrollo, enseñanza, educación, zona de desarrollo próximo, vivencia) y su nexos con la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca (etnia, patrimonio, tradiciones, identidad cultural); y, al mismo tiempo, se debe considerar el papel de la práctica social y el contexto sociocultural en la formación de la personalidad estudiantil. Para concluir, las relaciones y la recursividad sistémicas que se dan al interior del subsistema I, así como la sinergia particular generada, posibilitan el tránsito al subsistema II.

4.6.1.4 Categoría D: base legal de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

El modelo y la agenda necesitan tener una base legal y política para que estos se puedan implementar, y dicha base se tiene en las normas internacionales, nacionales y departamentales.

4.6.2 Subsistema II: articulación intercultural-etnoeducativa y CTeI del modelo

El presente subsistema está compuesto por cuatro categorías y una sinergia particular. Las categorías son: *bases metodológico-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI*; *diagnóstico y objetivos*; *focos estratégico-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI*; y *estrategias de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI*. Finalmente, la sinergia particular es la de los núcleos integradores intercultural-etnoeducativos.

4.6.2.1 Categoría A: las bases metodológicas del modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

Tales bases orientan la lógica de los momentos metodológicos a seguir para dinamizar el modelo que se propone. Esta categoría se desarrolla en diferentes etapas o momentos, como las condiciones para la cocreación, los diálogos de saberes, la conformación de la red departamental de gestores de CTeI y conocimientos tradicionales del Valle del Cauca, y la socialización de resultados. En este apartado se describen los siguientes aspectos: ¿qué se hizo para cocrear el modelo

sociocultural-intercultural de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI?, ¿cómo se desarrolló el proceso?, ¿quiénes participaron?, ¿cuándo y dónde?, ¿qué resultó y qué impacto tuvo este proceso?

Ahora bien, el modelo metodológico, sociocultural e intercultural para la cocreación de la Agenda Étnica en Etnoeducación y CTeI que se propone cuenta con cinco momentos; estos no son lineales ni secuenciales, y en ellos siempre está presente el diálogo de saberes. Tales momentos son: a) preparar y habilitar las condiciones para la cocreación; b) el diálogo de saberes en espacios como diplomados, talleres, encuestas y entrevistas; c) el diálogo de saberes para tener un diagnóstico participativo, la identificación del árbol de problemas, las estrategias, los pilares, los principios, los enfoques y proyectos, y la validación de los resultados obtenidos; d) la conformación de la red departamental de gestores étnicos de CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales del Valle del Cauca; y e) el diálogo para socializar y validar los resultados.

4.6.2.1.1 **Condiciones para la cocreación.**

El primer momento, dedicado a la preparación de las condiciones para la cocreación, constituye un proceso de coconstrucción que se desarrolla mediante el diálogo de saberes y el protagonismo de las comunidades NARP y los actores del sistema de CTeI del departamento, a fin de propiciar el intercambio y la articulación de conocimientos científicos y ancestrales de las comunidades étnicas.

La intención primordial de este momento es articular el sistema del departamento de CTeI y de etnoeducación para fortalecer el proceso de formación integral, el cual se expresa mediante la indagación de fuentes secundarias: documentos sobre la

situación socioeconómica de las comunidades NARP, etnoeducación, sistema de CTeI y ODS, etc. De igual forma, se deben realizar el procesamiento y el análisis de la información obtenida por fuentes primarias en diálogos interculturales, talleres, encuestas y entrevistas, lo cual posibilita la definición de estrategias, acciones, programas, proyectos y actividades articuladoras.

4.6.2.1.2 **Diálogos de saberes.**

Este segundo momento está orientado al establecimiento de intercambios entre los estudiantes y portadores de tradiciones de las comunidades NARP; por lo tanto, se deben tener en cuenta las limitaciones de intercambio personal generado por el COVID-19, las restricciones en el número de personas, los protocolos de bioseguridad en los espacios de diálogo y la utilización de las plataformas virtuales. Aquí se sugiere el desarrollo de talleres con base en encuestas y entrevistas que posibiliten el proceso de diálogo.

4.6.2.2 **Categoría B: el diagnóstico sobre la participación de las comunidades NARP del Valle del Cauca en el sistema de CTeI y la determinación de los objetivos de la agenda étnica.**

El diagnóstico de las comunidades NARP del Valle del Cauca constituye el proceso mediante el cual se implementan un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de información actualizada sobre el estado real en que se encuentra las relaciones interculturales en el proceso formativo de los estudiantes que pertenecen a las comunidades NARP del Valle del Cauca. Al mismo tiempo, este diagnóstico posibilita identificar los aspectos demográficos y de organización de las

comunidades NARP del departamento, identificar el árbol de problemas existentes, y garantizar las condiciones para desarrollar las actividades a implementar en el contexto escolar y comunitario.

4.6.2.3 Categoría C: determinación la visión, la misión, los objetivos y los focos estratégicos e interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

La visión, la misión, los objetivos y los focos estratégicos e interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI constituyen las bases y líneas mediante las cuales se plantea el proceso de implementación de actividades para el desarrollo de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. Estos componentes que forman parte de la categoría C se desarrollan en el epígrafe de la agenda intercultural.

4.6.2.4 Categoría D: estrategias para mejorar la articulación entre grupos étnicos y actores del ecosistema de CTeI.

Entre otras estrategias, se tienen los diálogos de saber, las capacitaciones (diplomados), la divulgación y el acompañamiento, los espacios, y las actividades de conformación de redes de conocimiento científico y comunitario tradicional para el etnodesarrollo y la etnoeducación. Por tanto, se propone lo siguiente:

4.6.2.4.1 Definir formas para el desarrollo de las actividades articuladoras.

Las formas para utilizar para la concreción del trabajo deben ser aquellas que pueden ser implementadas en el proceso formativo: talleres, festivales, sociedades

científicas, concursos, conversación con portadores de tradiciones y diplomados para otros actores sociales que participan en las actividades.

4.6.2.4.2 **Establecimiento de mecanismos de diagnóstico intercultural permanente.**

La búsqueda de mecanismos de diagnóstico posibilita la entrada de información fidedigna de manera continua al modelo como totalidad; por lo tanto, se ofrece la posibilidad de corregir las acciones y la toma de decisiones, según las particularidades reales de cada momento del proceso de implementación.

4.6.2.4.3 **Elaboración de instrumentos acordes a la realidad.**

Los instrumentos de carácter didáctico y metodológico a implementar deben responder a las necesidades y condiciones reales resultantes del diagnóstico, por ello deben ser flexibles y ajustados a las condiciones reales del proceso de implementación. Las relaciones que se establecen al interior de los dos subsistemas que integran el modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca como totalidad dan lugar a una sinergia general denominada etnodesarrollo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca. Esta constituye la nueva cualidad y el resultado teórico-relacional más importante, porque es la resultante de las complejas y sistémicas relaciones que operan al interior del modelo, pues expresa dialécticamente el protagonismo y la valoración positiva estudiantil de las actividades que propician el etnodesarrollo formativo-intercultural. Lo anterior conduce al mejoramiento de la competitividad empresarial y al desarrollo social mediante el uso

de la CTeI como herramienta transversal para el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes NARP del Valle del Cauca y las comunidades donde estos viven.

En este sentido, las relaciones que se dan en los subsistemas, expresadas a través de las categorías, los elementos y las sinergias particulares que las integran posibilitan el nexo entre los núcleos teóricos formativo-interculturales y los núcleos integradores intercultural-etnoeducativos de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, lo cual da cuenta de la existencia de relaciones en un estadio cuantitativa y cualitativamente superior a los anteriores. Por lo tanto, la sinergia general del sistema indica el modo en que los elementos que integran los dos subsistemas han llegado a su máxima expresión y la forma en que inciden para la solución del problema y el cumplimiento de los objetivos. De modo que, para identificar la manifestación concreta de esta sinergia general, se deben tener en cuenta los siguientes elementos.

4.6.2.4.4 El protagonismo estudiantil en las actividades que propician el etnodesarrollo formativo-intercultural.

La participación consciente y creadora de los estudiantes en las diferentes actividades articuladoras de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca implica aquellas relaciones que se inician desde el seno familiar y las comunidades NARP, así como los círculos de socialización donde se desarrolla y a los cuales pertenece el acercamiento estudiantil permanente a los conocimientos étnicos ancestrales y a las actividades de ciencia y técnica que potencian el intercambio de influencias entre lo científico y lo ancestral, lo que da lugar al etnodesarrollo de las diferentes comunidades NARP del Valle del Cauca.

4.6.2.4.5 Valoración estudiantil positiva de los elementos ancestrales y científico-técnicos de las comunidades NARP del valle del Cauca.

Este elemento da cuenta de que las actividades articuladoras implementadas han tenido un efecto tal que los estudiantes han podido:

- Involucrarse, pensar y sentir en función de los conocimientos ancestrales y científico-técnico de sus comunidades.
- Proyectarse transformadoramente en función del etnodesarrollo de las comunidades NARP del departamento.
- Valorar significativamente los conocimientos ancestrales de las comunidades NARP y su capacidad para articularlos con los resultados científicos más actuales.
- Mejorar la competitividad empresarial y el desarrollo social mediante el uso de la CTeI como herramienta transversal para el avance del Valle del Cauca

La implementación de este conjunto de métodos y actividades articuladoras debe incidir directamente en el desarrollo de las comunidades NARP del departamento, de forma que se articulen los conocimientos étnicos ancestrales y el desarrollo científico, a fin de propiciar el etnodesarrollo. En suma, es de vital importancia ofrecer la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.

4.7 Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca

En este apartado se presenta la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, resultado de todo un ejercicio participativo comunitario e intercultural como nexo esencial y de carácter metodológico, contextualizador y flexible que posibilita la implementación de los principales postulados del modelo formativo-intercultural, la cual es portadora de una estructura de carácter sistémico que expresa las relaciones de cada uno de los elementos que la componen.

Asimismo, la agenda es comprendida como el recurso metodológico-formativo-sociocultural, contentivo de un sistema de actividades y acciones coherentemente planificadas, de carácter flexible y contextualizadas, que posibilita la integración de elementos socioculturales y formativos con base en la etnoeducación para el etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca. Esta posee su sustento teórico-metodológico en el modelo formativo-intercultural y ofrece las vías que orientan el proceso de su implementación.

4.7.1 Estructura de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca

Los elementos que forman parte de la estructura de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca están dirigidos a cumplir con el objetivo general de la investigación y se sustentan en los postulados esenciales del modelo

intercultural. Por tanto, la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca está compuesta por la siguiente estructura:

- Visión.
- Misión.
- Objetivo general y específicos.
- Marco jurídico.
- Focos estratégicos e interculturales.
- Estrategias.

4.7.1.1 Planeación.

El proceso de planeación de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca tiene su base teórico-metodológica en el subsistema II de articulación intercultural-etnoeducativa del modelo intercultural de la misma agenda. Teniendo en cuenta estos elementos, el proceso de planeación de la agenda está compuesto de la manera siguiente.

4.7.1.2 Visión.

En el 2030, a partir de esta agenda intercultural, se espera que el departamento cuente con herramientas metodológicas y resultados prácticos que, basados en la etnoeducación y el uso social del conocimiento, posibiliten el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

4.7.1.3 Misión.

Lograr un proceso de fortalecimiento intercultural y etnoeducativo que responda a las necesidades y los intereses culturales y socioeconómicos del contexto, de modo

que se potencien el vivir sabroso –buen vivir–, la inclusión, el compromiso social, el uso social del conocimiento y el etnodesarrollo de las comunidades NARP del departamento de Valle del Cauca, y que ello sirva de modelo para toda la nación.

4.7.1.4 Objetivo general.

Contribuir al etnodesarrollo y la etnoeducación de las comunidades NARP mediante el fortalecimiento de sus capacidades para una mejor participación, articulación y toma de decisiones en el sistema de CTeI en el Valle del Cauca.

4.7.1.5 Objetivos específicos.

1. Fortalecer los procesos de etnoeducación y etnodesarrollo por medio de una mejor relación con el sistema de CTeI.
2. Brindar la orientación para la articulación entre científicos e investigadores de la academia con los sabios naturales del territorio que poseen el conocimiento tradicional.
3. Generar espacios para identificar problemáticas sociales, económicas y ambientales de las comunidades étnicas, y las respectivas soluciones desde el conocimiento tradicional y/o una combinación entre el conocimiento tradicional y el científico.
4. Contribuir a frenar la pérdida del conocimiento tradicional mediante estrategias de protección, valoración y difusión.

4.8 Marco legal y político

Tabla 3

Marco legal y político

Norma	Breve descripción
Convenio 169 de la OIT - derechos de los pueblos indígenas y tribales (2014).	Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Adoptado por la 16ª reunión de la Conferencia General de la OIT en Ginebra. Aprobado en Colombia mediante la Ley 21 de 1991.
Resolución 68/237 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, donde se proclama el decenio afrodescendiente (2015-2024).	A través de ella, se invita a fortalecer la cooperación nacional, regional e internacional en relación con el pleno disfrute de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de las personas de ascendencia africana; y su plena e igualitaria participación en todos los aspectos de la sociedad.
Constitución Política de Colombia de 1991: artículos 7, 13 y 55.	“El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (artículo 7).

Ley 70 de 1993.	Reconoce el derecho a las comunidades negras de formular sus propias herramientas de planificación (artículo 47).
Sentencia T-576 de 2014.	Los afrocolombianos y sus comunidades como titulares individuales y colectivos de derechos fundamentales.
Sentencia T-823 de 2012.	Reconocimiento y protección constitucional y legal de la diversidad étnica y cultural efectuados por la Constitución y la ley.
Ley 152 de 1994.	Se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo. En el artículo 9, numeral 7, el Consejo Nacional de Planeación crea un espacio de representación para las comunidades negras.
Ley 1955 de 2019.	Por medio del cual se expide el <i>Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad</i> .
Ley 2056 de 2020.	Con esta se regulan la organización y el funcionamiento del SGR. Asimismo, se definen los recursos del SGR para la inversión en proyectos de enfoque diferencial para las comunidades negras atadas a sus PED (Acuerdo 045 de 2017).

Ley 115 de 1994.	Ley General de la Educación, la cual promueve la atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad a través de estrategias pedagógicas acordes con su cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos.
Decreto Reglamentario 804 de 1995, Decreto 1122 de 1998.	Normas que promueven la autonomía para los grupos étnicos, lo que les permite tener modelos de educación propios acordes con su forma de vida y contribuye al desarrollo de la etnoeducación, la educación propia y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
Decreto 1745 de 1995.	Establece el procedimiento para la titulación colectiva y la creación de los consejos comunitarios como máxima autoridad de administración de los territorios.
Decreto 2253 de 1998.	Por el cual se crea la comisión de estudios para formular el Plan Nacional de Desarrollo de las comunidades negras.
Decreto 4181 de 2007.	Por el cual se crea la comisión intersectorial para el avance de la población NARP.
Documento CONPES 2909 de 1997.	Programa de apoyo para el desarrollo y el reconocimiento étnico de las comunidades negras

(1997). Plan Nacional de Desarrollo: “el salto social”.

Documento CONPES 3310 de 2004. Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana.

Documento CONPES 4069 de 2021. Política de CTeI.

Ordenanza 478 de 2018 del departamento del Valle del Cauca. Política Pública de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación.

4.9 Focos estratégicos e interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI

Los focos estratégico-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI constituyen las líneas mediante las cuales se plantea el proceso de implementación de actividades para el desarrollo de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. Dichos focos forman parte de la categoría C y son, entre otros, los relacionados con la etnoeducación; la biodiversidad; la salud; la agricultura; los servicios; el turismo de naturaleza, cultural, étnico y científico; las industrias culturales; la energía sostenible

y no contaminante; y la tecnología y la innovación 4.0. Estos se relacionan sistemáticamente entre sí.

En su conjunto, todos los focos que se analizaron y desarrollaron en el siguiente apartado fueron diseñados con todos los participantes del proceso para que las personas que pertenecen a los grupos étnicos, la comunidad científica y la sociedad vallecaucana en general consigan altos niveles de confianza y las condiciones para que las comunidades étnicas del Valle del Cauca puedan trabajar de forma mancomunada con científicos sin sentirse expropiados o explotados de alguna manera. Con todo ello, se busca que los procesos de investigación promovidos atiendan los criterios del trabajo articulado entre la comunidad académica y la sociedad vallecaucana, representada por las personas que pertenecen a los pueblos NARP que viven en la región. La meta es avanzar en temas de conocimiento científico que involucren, transversal y profundamente, la ancestralidad y los conocimientos tradicionales.

4.9.1 Foco de biodiversidad

Hay una estrecha relación entre los conocimientos tradicionales y el territorio colectivo de los pueblos NARP de la región; esta se ha desarrollado históricamente con los recursos naturales y el medioambiente circundante, el cual se ha convertido en una fuente inagotable de conocimientos y producción de pensamiento en diversas áreas. Por eso uno de los principales focos considerados para la agenda étnica surge directamente de la específica concepción de conocimientos tradicionales o ancestrales, este es, el foco de biodiversidad, que se encuentra constituido por temas como la territorialidad, el ambiente, los derechos humanos y el fortalecimiento

organizativo. En ese orden de ideas, y a partir de la auscultación minuciosa de los conocimientos ancestrales o tradicionales, las explicaciones de Catherine Walsh resultan útiles para determinar lo que se entiende por “foco de biodiversidad”. Esta definición toma en cuenta:

[Que] el conocimiento local, cultural y ancestral con sus vínculos entre el ser humano, el espacio/tiempo y la naturaleza, el conocimiento colectivo basado en la participación comunitaria, el consenso y los lazos que establece entre sus miembros y el conocimiento sociopolítico obtenido a través de las luchas, movilizaciones y el empleo de varias tácticas y estrategias [...]. (Walsh, 2001, p. 69)

Más adelante, la misma autora aseguró lo siguiente:

Dentro de esta concepción y uso políticos del conocimiento se encuentra un sistema epistemológico que incorpora formas de saber y conocer, conceptos, lógicas e ideologías culturales enraizados en una experiencia y condición histórico-cultural y las relaciones de poder que también se constituyen en ellas. (Walsh, 2001, p. 70)

De acuerdo con lo expresado por la autora, el concepto de “foco de biodiversidad” aquí contemplado tiene una amplitud tal que trasciende la observancia de los recursos naturales, la riqueza forestal y el amplio número de especies animales que habitan los vastos territorios regionales donde viven las personas NARP e indígenas. Desde este foco, se desarrollan diversas nociones de tiempo y espacio usadas, paralela y complementariamente, para procurar mejores formas de vida para todos los seres que habitan en esos territorios.

Así las cosas, es preciso decir que, cuando las personas que crean conocimiento desde su ancestralidad y sus tradiciones mencionan los tiempos y espacios diversos, no buscan rechazar o eliminar la concepción unívoca y lineal de tiempo y espacio construida y cimentada desde el pensamiento científico tradicional. Lo que ellos hacen es generar una invitación para incluir mayores elementos y mejores herramientas, de forma que las miradas creadoras y explicativas del mundo sean mucho más completas, porque se considera su alto sentido de complejidad.

De esas explicaciones también interesa destacar que, en el foco de la biodiversidad, se les brinda una alta ponderación a las formas organizativas autónomas que las personas NARP e indígenas han desarrollado históricamente en la región, el país y el mundo. Gracias a esos procesos de organización, ellos han logrado defender sus espacios comunitarios y los recursos que allí se generan, y elevar el valor de la humanidad de todas las personas que pertenecen a los mencionados pueblos y comunidades. La idea de biodiversidad que aquí se reconoce, en la que se articulan naturaleza, economía propia y bienestar social, no sería posible si los grupos étnicos no hubieran desarrollado y aplicado un genuino interés en la conservación de los recursos y el aprovechamiento mesurado de las riquezas que se producen en esos escenarios.

Como lo planteó Walsh (2001), la fluida relación entre cultura, identidad y política que manifiesta el movimiento indígena, así como la producción y el uso del conocimiento en dicha relación, por lo general, continúa fuera de los confines de las instituciones académicas y del interés general. Todo eso conduce a que la voz de los pueblos indígenas y afrodescendientes y minorías étnicas estén ausentes de muchos de los procesos de generación de conocimientos y creación de políticas. Esto también

es explicado por Santos (2009) como se citó en Valladares y Olivé (2015), quien tomó en cuenta la separación que construyó la modernidad científica al establecer que el conocimiento científico-técnico tiene implícito un acto de valoración, de una parte; y de devaluación, de otra.

La reflexión epistemológica señalada por Walsh en la cita analizada también tiene una alta pertinencia en la revisión del foco de biodiversidad, pues este proyecto propende por la eliminación de las jerarquías y relaciones de dominación y subordinación que se han producido históricamente en la CTeI con respecto a los conocimientos tradicionales o ancestrales. Desde ambos escenarios, se apuesta por la definición, la construcción y la estructuración de relaciones respetuosas, dialógicas y colaborativas entre las personas que producen conocimientos académicos y científicos y aquellas que producen conocimientos desde entornos locales, comunitarios, barriales o de participación protagónica de las personas NARP e indígenas de la región.

4.9.2 Foco salud y foco agro

El conocimiento tradicional que se aborda en este documento también considera el foco de salud, en donde están considerados temas como la medicina tradicional, la belleza y el cuidado personal; y el foco agro, en el que se abordan la agroindustria, lo agropecuario, la biotecnología y el emprendimiento étnico. Para este apartado, se pensó que, además de lo expresado en los acápites anteriores en relación con los conocimientos tradicionales, es importante tener en cuenta el periodo colonial.

Lo anterior, dado que los esclavizados sostuvieron una relación con los reinos vegetal y animal, la cual estuvo mediada por la interacción constante con el

mundo de los espíritus. Las propiedades de las plantas que sirvieron como ingredientes para preparar brebajes, ungüentos y polvos eran liberadas por medio de palabras mágicas, gestos y ofrendas ejecutadas en los contextos de curación. En este sentido, el poder, el saber botánico y la espiritualidad constituyeron una unidad sagrada en la que fueron entrenados los hijos e hijas de los primeros africanos, con el fin de sostener un diálogo con los seres del mundo natural y mantener vivas las tradiciones curativas africanas en el Nuevo Mundo. (Forero, 2021, p. 44)

Por otro lado, los curanderos, llamados “maestros” o “mohanes”, sobresalieron por su erudición en las virtudes o propiedades de los vegetales y por sus artes curativas. Mediante procesos creativos, aprendieron las propiedades de la flora y la fauna americanas, y construyeron los instrumentos necesarios para aplicarlas con fines terapéuticos. Asimismo, ellos emplearon una taxonomía fundamentada en criterios olfativos y térmicos para clasificar las bondades de las plantas en frío y caliente; y la masticación y la cocción fueron métodos utilizados para liberar tales esencias, que se aplicaron en forma de emplastos e infusiones para combatir enfermedades de características propuestas.

Una concepción particular de la enfermedad, que contemplaba criterios fisiológicos y causas sobrenaturales, hizo que los mohanes, además de su cultura botánica, manejaran técnicas de adivinación que actuaban en la fase preliminar del diagnóstico. Este conocimiento particular les brindó gran movilidad en el seno de la sociedad esclavista. Sin embargo, mantener viva la tradición y utilizarla como una estrategia de

sobrevivencia les mereció la persecución de la justicia civil y de la iglesia, acusados de yerbateros y curanderos. (Colombia Aprende, 2008a, p. 48)

De la anterior cita, es importante destacar que, durante largos periodos históricos, se ha reconocido que quienes desarrollan y ejercen técnicas de curación y sanación son ubicados en prestigiosas y destacadas posiciones al interior de las comunidades. En muchas oportunidades, esas mismas personas, al exponer sus conocimientos frente a los entornos y científicos foráneos, son catalogadas *a priori* como realizadores de rituales que carecen de todo valor científico. A pesar de ello, muchas de las plantas, las técnicas, los conocimientos y las prácticas que se utilizan en los entornos comunitarios llegan a engrosar los patrimonios de personas que forman parte de los espacios académicos o de empresas de industrias médicas, farmacéuticas, agrícolas y pecuarias. En este documento se destaca la importancia de conocer, comprender, respetar y divulgar de forma igualitaria los conocimientos ancestrales o tradicionales de los pueblos NARP e indígena y los demás grupos étnicos del Valle del Cauca; ello, de la misma forma en que se difunde y exalta el conocimiento científico que se produce en espacios académicos a nivel regional, nacional o internacional.

La cita integrada también deja claro que la trans-, la multi- y la interdisciplinariedad siempre han formado parte de la producción de los conocimientos tradicionales. Estos procesos toman en cuenta al ser humano como uno más de los componentes de un complejo entorno, donde también participan activamente las plantas, los animales, las energías, las cosmovisiones, las creencias y las relaciones culturales con la ancestralidad y las formas de vida que se generan

y transforman cotidianamente. Todos estos tipos de pensamiento y conocimiento se deben aplicar y compartir en las instituciones educativas con las personas a las que se vinculan. De esa forma, el cumplimiento de los objetivos trazados en este proyecto podría tener una aplicabilidad y una materialización de transformaciones positivas en diversos ámbitos regionales y nacionales.

Aun así, todas esas metas solo pueden ser logradas a través de la aplicación en diversos niveles de los principios filosóficos en los que se sustentan la etnoeducación y la etnopedagogía; es por eso por lo que esas dos grandes temáticas constituyen otro de los focos que han sido considerados en este proyecto. A continuación, se explican las particularidades de ese foco y los elementos que ayudan a edificar el concepto de conocimientos “tradicionales” o “ancestrales” que se desarrolla en este documento.

4.9.3 Foco etnoeducación: identidad étnica y cultural, etnoeducación, etnopedagogía.

La concepción de los focos de etnoeducación y etnopedagogía dentro de este documento es de mucha importancia; esto, dado que uno de los principales objetivos de este proyecto es incluir los procesos educativos, como la complementariedad y los acercamientos entre los sistemas de educación tradicional institucional, y los de producción de conocimiento que surgen de los territorios habitados por el pueblo NARP de la región del Valle del Cauca. Más todavía, la transmisión de los conocimientos ancestrales se ha producido históricamente de generación en

generación y por medio de la tradición oral; ese tipo de comunicación no rígida ha logrado mantener una larga trayectoria con los elementos fundamentales para usarlos de forma estricta en la generación de cambios individuales y colectivos.

En ese orden de ideas, los focos de etnoeducación y etnopedagogía aquí concebidos proponen procesos de sistematización de la tradición oral no para encasillar o limitarla, sino para aprovechar los recursos y estrategias producidos desde los enfoques comunitarios, y que los ámbitos científico y académico muchas veces desconocen. Lo que se pretende desde esta forma de abordar los conocimientos tradicionales es reconocer que, durante largos periodos de la historia:

Una gran riqueza narrativa, ética y simbólica ha acompañado la experiencia vital de las comunidades afrocolombianas [y de otros grupos étnicos] asentadas en distintas zonas del territorio nacional. La variedad de formas de su literatura oral es proporcional a los diversos ambientes físicos, sociales y culturales en los cuales se han desenvuelto. Los paisajes naturales y humanos han enriquecido de manera especial estas narraciones. Los contactos de trabajo, compadrazgo o vecindad con los pueblos indígenas han moldeado nuevas formas de ser social que también se reflejan en esta literatura. (Colombia Aprende, 2008b, p. 61)

Por lo anterior, la etnoeducación y la etnopedagogía se abordan en este proyecto como conjuntos de herramientas adecuadas para generar, profundizar, difundir y mantener las filosofías de vida contenidas en los conocimientos ancestrales o tradicionales que provienen de los grupos étnicos y comunidades de la región del

Valle del Cauca. Sin embargo, adicionalmente, estos tipos de abordajes brindan enormes posibilidades de construcción del entendimiento y fortalecen las relaciones respetuosas entre esos grupos y el resto de la sociedad de la zona vallecaucana.

4.9.4 Foco servicios: industrias culturales

Este foco se ve atravesado por elementos centrados en la música, las artes, la gastronomía, las comunicaciones, la literatura y la oralidad. De ese modo, este foco está dirigido a generar vínculos de esencialidad teórico-metodológica entre las riquezas histórico-culturales que particularizan a dichos pueblos, territorios, personas y procesos de formación de los estudiantes que pertenecen a estas comunidades. Asimismo, su concepción se aleja de la noción recurrente en ámbitos institucionales, legales, políticos o sociales; y, en general, de los que conciben las expresiones artísticas culturales de los grupos étnicos del país como fuentes de folclorización o banalización. Este modelo sociocultural para la agenda se compromete a generar vínculos respetuosos con los que se puedan exponer las riquezas histórico-culturales que particularizan a dichos pueblos, territorios y personas.

Por esta razón, la categoría de *industrias culturales* está pensada para que las personas que pertenecen a las comunidades y los pueblos sean quienes dicten las reglas, administren los recursos, establezcan los límites y determinen las formas en que deben darse los acercamientos de personas e instituciones que no compartan su cosmovisión o idiosincrasia. Lo que este modelo sociocultural busca es contribuir a la reducción y, ojalá, a la eliminación de las actividades que esperan una retribución económica desde el desconocimiento de los valores ancestrales y el cúmulo de

sabiduría que se encuentra presente en los acervos culturales de los grupos étnicos de la región.

Con este abordaje analítico, se intenta desmontar el esencialismo directamente vinculado a ideas racistas, y se ubica a las personas que pertenecen a los grupos étnicos como seres que se quedaron anclados en el pasado y que, por tal razón, les es difícil construir empresas rentables y proyectadas en los entornos local, regional, nacional y global. Ese tipo de prácticas son explicadas por Rodríguez (2016), quien, al analizar la situación vivida por algunos de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, manifestó:

[Que] el término *folclore* no solo denotaba un sentido paternalista, difundido desde esferas oficiales, sino, además, “que remite al pasado que conecta a las raíces, pero finalmente eran estimadas como subalternas”, con relación a la ciencia y la cultura modernas que se imponían como metas para las instituciones oficiales del Estado neoliberal ecuatoriano de fines del siglo pasado. (p. 41)

Además, tal categorización de folclor, para aludir a todo el entramado de conocimiento de los pueblos indígenas, también propiciaba un escenario perfecto para que las grandes industrias tuvieran acceso y se apoderaran de tales conocimientos, sin dejar beneficio económico alguno para las comunidades, bajo el ardid de que era de dominio público.

De esa manera, las industrias del diseño se apoderaban de diseños y pinturas naturales usados por pueblos; así como también “la industria cultural, especialmente la fotográfica, fílmica, literaria y discográfica, se

apoderaba de prácticas y manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, y de su cocimiento en general”, sin dejar a cambio rédito alguno para sus creadores, lo cual, por decir menos, generaba injusticia y explotación. (pp. 41-42)

En ese sentido, el intento de deconstrucción de ese tipo de interpretaciones es otra de las novedades brindadas por este proyecto desde el foco de servicios, pues se pretende estimular la efectiva y rentable participación de las mujeres y los hombres pertenecientes a los grupos étnicos del Valle del Cauca en las industrias culturales; ello, a fin de que se destaque y mantenga su autonomía en los entornos económicos nacionales e internacionales.

4.9.5 Foco turismo: turismo de naturaleza, cultural, étnico, científico

En la misma línea interpretativa, es importante señalar que la concepción desde donde se aborda el foco de turismo en este proyecto se encamina a incentivar que las personas de la sociedad vallecaucana conozcan y reconozcan las zonas de la región donde los grupos étnicos han vivido y se han relacionado históricamente. Para eso es necesario considerar conjuntamente las visitas de carácter turístico y particularidades étnico-culturales de las personas que se autoidentifican como NARP o indígenas en esta circunscripción territorial, y eso se contempla en este proyecto como una de las tareas más ambiciosas. Por tanto, el acercamiento analítico que ha sido considerado para el desarrollo de esa labor es la interpretación del turismo cultural difundida por una de las más importantes agencias de las Naciones Unidas:

La Unesco señala que el turismo cultural corresponde a una “dimensión cultural en los procesos socioeconómicos para lograr un desarrollo duradero de los pueblos” como un “modelo de desarrollo humano integral y sostenible”. Es considerada una “actividad que, no solo contribuye al desarrollo económico, sino a la integración social y al acercamiento entre los pueblos; siendo el turismo cultural una modalidad en la que convergen políticas culturales y turísticas, portador de valores y respeto por los recursos, tanto culturales como naturales”. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 1982 como se citó en Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011, p. 5)

Esta explicación brinda elementos que resultan relevantes para este proyecto, entre ellos, es pertinente destacar el factor temporal, pues se afirma que el tipo de iniciativa económica enmarcada en el turismo comunitario debe propender por la durabilidad. Desde ese punto de vista, los impactos generados al interior de las comunidades han de generar transformaciones positivas de largo plazo, de modo que no sean calificadas como meros paliativos que, en muchos casos, profundizan en las complejas situaciones socioeconómicas por las que atraviesan los pueblos y comunidades étnicamente identificados.

Otro aspecto fundamental es la noción de desarrollo que se considera en esta interpretación de turismo cultural de la Unesco. El desarrollo, como se entiende a partir de dicha referencia, es el que considera a los seres humanos como partícipes de un complejo sistema de relacionamiento en donde el medioambiente circundante

y los recursos naturales también cumplen papeles prioritarios. De ahí que el turismo cultural promovido en este proyecto vea como fundamental el cuidado de todas las formas de vida, incluidas las concepciones que conectan las realidades vigentes con las energías de quienes se encuentran en otros planos espirituales (Arbeláez y Vélez, 2008).

De otra parte, el concepto de turismo cultural ofrecido por la Unesco también propone que el desarrollo debe conservar y restaurar permanentemente la integralidad de los territorios y zonas donde viven las personas afro e indígenas. La contemplación y la utilización de los recursos naturales por quienes disfrutan del turismo de naturaleza, cultural, étnico o científico promovido por este proyecto deben ser adecuadas y responsables; y, a la vez, deben trabajar en conjunto con los valores que ejercen y promueven los habitantes de esos espacios territoriales.

Por lo anterior, el abordaje de la integración social según el concepto analizado resulta relevante; así, la integración va mucho más allá de una reunión de individuos que pertenecen a una comunidad étnica con personas que vienen de otro lugar. La integración es allí considerada como aquella que construye el entendimiento, la solidaridad y la confianza necesarios para mantener y cuidar los ricos escenarios turísticos que existen en el departamento del Valle del Cauca, muchos de los cuales son habitados por personas NARP o indígenas con cosmovisiones y prácticas culturales propias.

4.9.6 Foco energía: energía sostenible y no contaminante

El foco de energía que se toma en cuenta en este proyecto se sustenta en el posicionamiento analítico, desde donde se afirma que, en este momento de la historia moderna, es indispensable que tanto las instituciones públicas como la sociedad en general tomen decisiones encaminadas a reducir considerablemente el consumo de energías fósiles; e, igualmente, estas se deben dirigir provisoriamente al uso exclusivo de energías sustentables y no contaminantes que garanticen la supervivencia del medioambiente y los recursos naturales con los que se cuenta globalmente.

La única forma de mantener con vida el planeta y a los seres que lo habitan es atender los valores que han sido construidos por los grupos y comunidades que transversalizan en sus acciones y relaciones el respeto y el valor por la vida en su concepción más amplia. Algunos de esos principios fueron recogidos en los ODS, de los cuales se puede rescatar lo siguiente:

[Que] los bosques desempeñan una función clave en la consecución de otros Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por ejemplo, los que abordan la erradicación de la pobreza; la protección y el restablecimiento de los ecosistemas relacionados con el agua; el acceso a la energía sostenible y la lucha contra el cambio climático. Las medidas relativas a la agricultura, al ordenamiento forestal y otros usos de la tierra, también serán importantes para cumplir los compromisos

adquiridos por los países en virtud del Acuerdo de París sobre el cambio climático. (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2016, p. x)

Como lo destacó la FAO, la preservación de los bosques, manglares y demás recursos naturales que se producen en el mundo contribuye a la producción y el uso sostenible de energías limpias. Toda esa descripción no es ajena a las realidades vividas en el Valle del Cauca y, particularmente, en las zonas habitadas por grupos NARP e indígenas. De esa manera, desde el foco de energía de este proyecto, se busca promover aportes verdaderos para la generación de formas de vida que respondan a la satisfacción de las necesidades de las actuales y futuras generaciones que habitan en esos territorios.

4.9.7 Foco TIC: tecnología e innovación

4.0

La trascendencia de la participación en C+CTeI para el Gobierno departamental y la sociedad vallecaucana está descrita en la política pública departamental que aborda específicamente estos temas. En ella se establece puntualmente:

[...] La Gobernación del Valle del Cauca con el diseño de la política pública de C+CTeI [...], le apuesta a ser un Gobierno preactivo y proactivo. La experiencia de los países desarrollados que han diseñado y puesto en marcha políticas de misión orientadoras, como lo plantea Mazzucato, son un ejemplo para atreverse a ser este tipo de Gobiernos; y la ciencia económica, confirma que el aprendizaje (y, de manera más

general, la investigación y el desarrollo) es un elemento clave para el aumento de la productividad, y en consecuencia para un mejoramiento en la calidad de vida, para hacerlo. El Valle del Cauca le apuesta a ser una sociedad del conocimiento, es decir –adaptando la definición de economías basadas en el conocimiento del Manual de Oslo– una sociedad tributaria del conocimiento, de la información y de la formación de alto nivel; por lo que esta política pública de C+CTeI configura la base para lograrlo. (Torres, 2018, p. 26)

Como quedó establecido, lo que se busca con la mencionada política es que, desde la región vallecaucana, se impacte positivamente en los escenarios de creación de conocimiento y en la resolución de muchos de los problemas que aquejan a las sociedades a nivel nacional e internacional. Desde esa política pública, se entiende que, cuando la destinación de recursos está aunada a la voluntad política para la generación de cambios duraderos, es posible modificar las complejas condiciones de vida que aquejan a muchas de las personas que viven en ese departamento. Pero, adicionalmente, con la financiación y el apoyo para los proyectos que involucran los conocimientos y el trabajo científico que surge de los territorios de personas NARP e indígenas de esa región, puede garantizarse que la igualdad social, la igualdad ante la ley y las relaciones horizontales se vivan en el mundo de hoy, de manera que se puedan sentar las bases para diseñar mejores esquemas de relacionamiento de los periodos históricos venideros. En suma, estos son los focos estratégicos que deben formar parte de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI; no obstante, es importante señalar que estos no están establecidos en un orden jerárquico.

4.10 Estrategias para mejorar la articulación entre grupos étnicos y actores del ecosistema de CTeI

Además de los tópicos mencionados, con los actores también se discutieron los siguientes interrogantes: ¿cómo se puede mejorar la articulación entre grupos étnicos y actores del ecosistema de CTeI?, ¿qué acciones considera usted que deben ser ejecutadas para incrementar la participación de las comunidades étnicas en los espacios de CTeI? Así, se identificaron las estrategias y acciones que se describen a continuación.

4.10.1 Diálogos de saber

“A través del intercambio de saberes y conocimientos”, “realizando grupos focales para el intercambio de saberes y propuestas”, “construyendo propuestas desde la academia, pero desde y con las comunidades”, “desarrollando diferentes programas y estrategias de articulación entre conocimiento científico y técnico, y la sociedad colombiana, donde intervengan el sector productivo, el Gobierno y la academia”, “con la participación y diálogo entre los grupos, creo que unir conocimiento garantiza excelentes cambios”.

4.10.2 Capacitaciones

“Capacitar a las comunidades en los temas que se dan en esta entidad para que sepa bien qué se debe hacer”, “el tema de ciencia y tecnología debe difundirse ante

los jóvenes de colegio por medio de las TIC”, “yo diría que podemos tener un proceso de inclusión, utilizando una metodología de enseñanza para las organizaciones registradas en el departamento, sobre todo lo que la Gobernación tiene para las comunidades y también el Gobierno nacional”, “sensibilización del talento humano para apropiarse del conocimiento y naturaleza de la problemática y sus implicaciones”, “capacitando a nuestros líderes étnicos, palenqueros, indígenas y raizales para que instruyan a los estudiantes de la gran importancia que este influye en nuestros pueblos, veredas, comunidades; que la sociedad tenga presente la importancia de las historias vividas por nuestros antepasados”, “con foros educativos donde intervengan las diferentes etnias, que puedan dar sus opiniones frente a todos los campos del desarrollo social, teniendo programas de tecnología para etnias, capacitación y transformación digital; sistematización de los saberes ancestrales”.

4.10.3 Divulgación y acompañamiento

De igual forma, se habló acerca de la importancia de contar con procesos de divulgación y acompañamiento; así, los actores manifestaron lo siguiente: “Hacer que la información llegue realmente a todos los rincones y a las personas que realmente les interesan”, “una buena divulgación para que todos podamos acceder a participar de procesos tan importantes como estos”, “deben existir mayores espacios de divulgación y mayor veeduría a la participación comunitaria”, “mejorando los canales de comunicación”, “yo diría que una comunicación asertiva utilizando como medios de comunicación las TIC”, “comunicados desde los representantes de la JAL y las JAC”, “convocar e informar a las organizaciones étnicas a través de las oficinas de desarrollo comunitario municipales y o de líderes de las mismas para que sean los

voceros y motivadores de la participación en estos espacios”, “pues mostrando la importancia y los beneficios que brinda este proceso”, “dando claridad sobre lo que es CTeI y la profundidad que hacen estos espacios en los grupos étnicos, desde lo ancestral como la ciencia y tratar de visualizar que esos dos conocimientos los podemos trabajar unidos para hacernos aún más fuertes y potentes en conocimientos”, “ofrecer más información y participación a los líderes afro”.

4.10.4 Espacios y actividades

“Estimular la creación y consolidación de espacios para la comprensión, reflexión y debate de soluciones a problemas sociales, políticos, culturales y económicos en los cuales tengamos en cuenta el uso de conocimiento científico y tecnológico”, “generando espacios de intercambio étnico”, “por medio de actividades participativas, que puedan estrechar más los lazos de convivencia”, “avanzar en tener una directiva por municipio donde sea el articulador con el Gobierno; es decir, una organización de segundo nivel que integre a los grupos étnicos existentes en el municipio”, “creando mesas de trabajos en la comunidad y que estos a su vez comuniquen a la comunidad todo lo de interés para ellas”, “se pueden crear centros locales de innovación para la transformación social; digamos, una junta de innovación local, nodo de innovación local, laboratorios de innovación social inclusivos, donde la descentralización de la innovación permita organizaciones que fomenten el conocimiento y la participación”, “considero que cada territorio tiene sus propias necesidades, para poder responder de la mejor manera es importante crear espacios diagnósticos que permitan el desarrollo de estrategias que apunten a fortalecer aquellos aspectos identificados y atender los requerimientos con apoyo financiero, educativo y tecnológico”.

Por otro lado, se indagó por los indicadores que evidencian la participación de las comunidades étnicas en temas relacionados con el conocimiento tradicional y/o la combinación entre este y el científico; ello, a partir de estas preguntas: ¿cree usted que se requiere un inventario sobre el conocimiento tradicional existente?, ¿cree usted que debería protegerse el conocimiento tradicional? Así las cosas, se obtuvo que el 79 % de los participantes considera que se requiere un inventario sobre el conocimiento tradicional existente, y el 96 % de los participantes considera que se necesita proteger el conocimiento tradicional existente.

4.10.4.1 Direcciones - articulación de actuación.

La Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI del Valle del Cauca está compuesta por dos direcciones o articulaciones de actuación que, al mismo tiempo, se subestructuran por tres etapas: diagnóstico, orientaciones para la implementación y evaluación. Las direcciones o los sentidos de actuación declarados son las siguientes:

- Dirección de Actuación Etnoeducativa (DAE): en esta confluyen estudiantes pertenecientes a comunidades NARP del Valle del Cauca, profesores y otros funcionarios del sistema educativo del departamento.
- Dirección de Actuación del Ecosistema Regional de CTeI del Valle del Cauca (DAERCTeI): en esta se encuentran los actores del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca, que incluyen hombres y mujeres

de ciencia, así como líderes y personas con conocimientos ancestrales de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

Como ya se mencionó, las direcciones de actuación están subestructuradas por tres momentos coherentemente concatenados: la etapa de diagnóstico, que implica la aplicación de un conjunto de técnicas y métodos que posibilitan conocer el nivel real de conocimiento que existe entre los miembros de ambas direcciones de actuación acerca de los elementos de CTeI y el modo en que se puede incidir para potenciar en el etnodesarrollo de las comunidades NARP del valle del Cauca. La etapa de orientación para la implementación, que es contentiva del conjunto de técnicas, actividades y acciones propuestas para llevar a cabo en los diferentes contextos para, desde la etnoeducación, potenciar el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca. La etapa de evaluación, dedicada a valorar los resultados de la implementación en cada uno de los contextos donde se aplica, y para ello se utilizan los métodos y técnicas más apropiados, entre los que se destacan la encuesta, la entrevista, la observación participante y la técnica de grupos focales, lo cual debe ser concluido a través de un proceso de discusión para tener una valoración general del proceso de implementación.

4.10.4.1.1 DAE.

En la presente dirección de actuación se proponen los objetivos específicos, las orientaciones para la implementación y el modo en que debe conducirse el proceso de evaluación.

- Etapa de diagnóstico

Entre los objetivos específicos, se contempla determinar el nivel real de conocimiento que existe sobre los elementos de CTeI y el modo en que se puede incidir para potenciar el etnodesarrollo entre los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP del Valle del Cauca, así como entre los profesores y otros funcionarios educativos vinculados a la investigación.

Dada la importancia de esta etapa, se recomienda que se utilicen un conjunto de métodos y técnicas (encuestas, entrevistas, test de conocimiento) que permitan identificar los niveles de conocimiento que poseen los miembros de esta dirección de actuación acerca de las actividades de CTeI que posibilitan el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca. Por ello, los métodos y técnicas que se utilicen deben contribuir a determinar el nivel de conocimiento que poseen sobre:

- Colonialidad, raza y descolonialidad.
- Interculturalidad.
- Etnoeducación.
- Etnodesarrollo.
- Políticas públicas de CTeI.
- Apropiación social de la actividad de CTeI.
- Etapa de orientación para la implementación

Objetivo específico: orientar el modo en que se pueden elaborar e implementar actividades que ayuden, desde el contexto escolar, a potenciar el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca. De este modo, las principales actividades que se proponen para esta etapa son las siguientes:

- Preparar las condiciones para la cocreación: (participan los miembros de las 2 direcciones de actuación), para lo cual se sugiere la conformación de un equipo de profesionales transdisciplinarios de áreas como Economía, Sociología, Ciencias Sociales, Psicología, Derecho, Administración, Educación, Comunicación y Finanzas. Para tales fines se recomienda asignar a cada persona un territorio o una subregión del departamento, a fin de que se realice el acompañamiento a las comunidades étnicas. Esta actividad incluye la elaboración de una convocatoria, en formato físico y digital (en la que se precise a quién va dirigida, modalidad de participación, fecha, hora, lugar y responsables). En esta se han de involucrar estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP del Valle del Cauca, maestros de las instituciones etnoeducativas, secretarías de educación del departamento y los municipios, secretarías de asuntos étnicos, secretarías de gobierno, líderes de las organizaciones de base étnica, consejos comunitarios y sindicatos, y miembros del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca vinculados a la investigación.
- Concurso departamental etnoeducativo-estudiantil: está dirigido a incentivar la creatividad de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP en la participación para las actividades

etnoeducativas, por lo que se transita en los niveles institucional, municipal y departamental. El concurso, para un adecuado desarrollo, posee una estructura didáctica, bases, modalidades y líneas que posibilitan el establecimiento de una lógica coherente en el proceso de su implementación (Anexo 3). El concurso debe realizarse con un tiempo de ocho horas en cada sesión.

- Festival departamental etnoeducativo-estudiantil: tiene como máxima aspiración potenciar el protagonismo de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP en la participación de actividades etnoeducativas y etnodesarrolladoras; este debe constituirse en la gran fiesta etnoeducativa de los estudiantes que pertenecen a comunidades NARP del Valle del Cauca, de modo que se diviertan mientras aprenden. Para tales fines, la proyección del festival posee una estructura didáctica similar a la del concurso: estructura didáctica, bases, modalidades y líneas; ello, a fin de garantizar la operacionalidad de la actividad (Anexo 4). El tiempo que se propone para el desarrollo de este festival es de ocho horas, al menos tres veces al año.
- Sociedad científico-estudiantil etnoeducativa: este espacio está dirigido a incentivar la actividad investigativa entre los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP del Valle del Cauca y al descubrimiento de saberes culturales, usos,

costumbres y tradiciones. Por lo tanto, esta sociedad científica, que posee título, objetivo, estructura didáctica (similar a las anteriores), desarrollo y fuentes a consultar, revela la lógica estructural de los procesos que la componen. Así, se sugiere la implementación de los métodos y técnicas necesarios en el proceso de indagación para el nivel teórico, empírico y estadístico (Anexo 5). Se propone que la duración de esta sociedad científica sea de al menos un semestre.

- Conversatorios con personalidades destacadas de las comunidades NARP del Valle del Cauca: esta actividad está orientada a indagar acerca de los conocimientos que poseen las personalidades destacadas de las comunidades NARP del Valle del Cauca acerca de las actividades de CTeI que pueden potenciar el etnodesarrollo en sus contextos de actuación. Para tales fines, se propone una estructura didáctica, similar a las anteriores, pero también una introducción, un desarrollo y unas conclusiones para garantizar el éxito del conversatorio (Anexo 6).

- Etapa de evaluación

Objetivo específico: definir el modo en que se puede valorar el resultado de las actividades.

Esta etapa da lugar a modos que permiten valorar la efectividad de todo el proceso de implementación de las actividades, desarrollado en la DAE. Para ello, se

recomienda la utilización de los siguientes indicadores (Anexo 12), a fin de interpretar los resultados de la aplicación de un método auxiliar (encuesta, entrevista o test de conocimiento), el cual debe ser elaborado según las características socioculturales de la comunidad NARP del municipio del departamento Valle del Cauca (Cali, Buenaventura, Cartago, Palmira, Buga, Tuluá).

4.10.4.1.2 DAERCTeI.

En esta dirección de actuación, como en la dirección anterior, se proyecta el sistema de etapas y objetivos específicos que la estructuran, así como las sugerencias para la implementación de actividades en los diferentes contextos de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

- Etapa de diagnóstico

Objetivo específico: determinar el nivel real de conocimiento sobre los elementos de CTeI y el modo en que se puede incidir para potenciar el etnodesarrollo entre los miembros del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca vinculados a la investigación.

En esta etapa, se sugiere el empleo de diferentes técnicas y métodos (encuestas, entrevistas, test de conocimiento) para revelar los niveles de conocimiento que poseen los integrantes de esta dirección de actuación sobre las actividades de CTeI que posibilitan el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca. Así, los métodos y técnicas que se empleen deben ser capaces de identificar los niveles de conocimiento sobre los siguientes temas:

- Colonialidad, raza y decolonialidad.
- Interculturalidad.

- Etnoeducación.
- Etnodesarrollo.
- Políticas públicas de CTeI.
- Apropiación social de la actividad de CTeI.
- Etapa de orientación para la implementación

Objetivo específico: orientar el modo en que se pueden elaborar e implementar actividades que contribuyan, entre los miembros del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca, a incentivar el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

- Diálogos de saberes en espacios de capacitación: esta actividad está dirigida al fortalecimiento de la cultura en CTeI y la etnoeducación en niñas, mujeres adolescentes, docentes y líderes de las comunidades étnicas del Valle del Cauca; para ello, se pueden utilizar la vía presencial o la modalidad virtual, según las circunstancias lo permitan. En ese sentido, se propone el desarrollo del diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales (Anexo 7).
- Desarrollo de talleres etnoeducativos: estos talleres (anexos 8, 9 y 10) deben permitir identificar el árbol de problemas (Anexo 11) en lo relacionado con las actividades de CTeI en las comunidades NARP del Valle del Cauca. En tal sentido, se recomienda el desarrollo de aproximadamente 18 talleres, a razón de 3 por cada

uno de los 6 distritos y municipios que lideran las subregiones: Cali, Buenaventura, Cartago, Palmira, Buga y Tuluá; ello, mediante las modalidades virtual o presencial, según permitan las circunstancias logísticas, sanitarias o de otro tipo. En suma, se sugiere realizar la recolección de insumos con la aplicación de instrumentos tales como encuestas, entrevistas y diálogos, dirigidos al logro de un diagnóstico participativo en función de la identificación del árbol de problemas y la proyección de la implementación de las actividades correspondientes.

- Etapa de evaluación

Objetivo específico: definir el modo en que se puede valorar el resultado de las actividades entre los miembros del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca e incentivar el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

Esta etapa está dirigida a propiciar las vías para valorar la efectividad de todo el proceso de implementación de las actividades desarrolladas en la DAERCTeI, y para ello se recomienda la utilización de un conjunto de indicadores (Anexo 12). Estos, al igual que en la DAE, se han de utilizar para interpretar los resultados de la aplicación de otros métodos auxiliares (encuesta, entrevista o test de conocimiento), los cuales deben ser elaborados atendiendo a las características socioculturales de la comunidad NARP del municipio del departamento Valle del Cauca en cuestión (Cali, Buenaventura, Cartago, Palmira, Buga, Tuluá).

Finalmente, se debe realizar un cuarto taller presencial en las seis subregiones mencionadas para validar la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI, producto de los

anteriores talleres realizados con las comunidades étnicas del departamento a través del diálogo de saberes y la conformación de la red departamental de gestores de CTeI.

Teniendo en cuenta los aportes teórico-metodológicos de este capítulo, y a través del modelo formativo-intercultural y la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca, es de vital importancia proceder con el proceso de valoración de su pertinencia, el cual se presenta en el próximo capítulo.

4.11 Fase 4. Diálogo de saberes para la valoración la pertinencia del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca

En la valoración, los participantes reforzaron otros aspectos metodológicos y la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. El desarrollo de este punto, donde se incluyen las técnicas, los instrumentos, los participantes y los resultados, se encuentra en el Capítulo 5 de la presente investigación.

4.12 Fase 5. Conformación de la red departamental de gestores de CTeI y conocimientos tradicionales del Valle del Cauca

Con este elemento se persiguen la dinamización, el debate, la participación, la socialización, la gestión de conocimientos y el desarrollo de actividades articuladoras entre las comunidades NARP, el sistema CTeI, el proceso de formación estudiantil en las diferentes instituciones educativas del departamento y otros actores comunitarios. Por último se eligió un representante de la comunidad NARP para participar en el CODECTI.

Asimismo, con la red se determinaron los elementos fundamentales para estructurar los proyectos de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del departamento del Valle del Cauca, y se consolidó un banco de proyectos elegibles por subregiones, los cuales fueron identificados, formulados y estructurados con la participación de los actores, y dos de estos últimos fueron presentados ante el Minciencias para que fueran aprobados por el SGR:

1. Desarrollo de una estrategia para la inclusión social y económica de adolescentes afrodescendientes e indígenas del Valle del Cauca.
2. Fortalecimiento del proceso de cocreación comunitaria en la gestión sostenible de los activos bioculturales en el departamento del Valle del Cauca.

3. Mejoramiento de la competitividad empresarial y el desarrollo social mediante el uso de la CTeI como herramienta transversal para el avance del Valle del Cauca.
4. Fortalecimiento de los procesos de PED y planes de vida de las comunidades étnicas del departamento del Valle del Cauca.
5. Implementación de una estrategia de innovación agroindustrial con jóvenes afrodescendientes del departamento del Valle del Cauca.

Capítulo 5

5.1 Valoración de la pertinencia del modelo intercultural y de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca

El presente capítulo señala el proceso, los métodos y las técnicas utilizados para determinar la pertinencia del modelo intercultural y la agenda étnica que se proponen. Se debe tener en cuenta que ambos productos científicos mantienen una relación sistémica, por cuanto en el modelo se representa toda la construcción teórica y el modo en que debe funcionar la agenda étnica etnoeducativa de CTeI del Valle del Cauca, y la agenda ofrece las vías y orientaciones a nivel metodológico que se deben emplear para la concreción práctica de las actividades, que deben generar sinergias etnoeducativas y sociopedagógicas.

5.2 Métodos y técnicas para la valoración de la pertinencia del modelo formativo-intercultural y la agenda étnica

Los métodos y técnicas utilizados para la valoración de la pertinencia del modelo formativo-intercultural, así como de la agenda étnica, son la revisión de documentos, la técnica de la bola de nieve, el criterio de experto y los talleres de socialización con especialistas.

- La revisión de documentos: con esta se inicia el proceso de selección de los posibles candidatos que han de participar en la valoración del modelo y la agenda, la cual se aplicó teniendo en cuenta los siguientes indicadores:
 - Profesionales con más de 10 años vinculados a la etnoeducación, el etnodesarrollo y las actividades de CTeI.
 - Profesionales con publicaciones relacionadas con la etnoeducación, el etnodesarrollo y las actividades de CTeI.
 - Profesionales con participación en proyectos investigativos relacionados con la etnoeducación, el etnodesarrollo y las actividades de CTeI.

- Personalidades destacadas a nivel municipal y departamental, y relacionadas con la etnoeducación, el etnodesarrollo y las actividades de CTeI.
- Personalidades pertenecientes a las comunidades NARP con conocimientos ancestrales.
- Personalidades, líderes, lideresas y miembros pertenecientes a las comunidades NARP vinculadas con la etnoeducación, el etnodesarrollo y las actividades de CTeI.

Así, se procedió con la revisión de expedientes y referencias laborales, el cotejo de hojas de vida, la búsqueda en Google Académico y la consulta de códigos ORCID, lo cual permitió confirmar y verificar la información brindada por los posibles candidatos. Con esto se identificaron 20 posibles candidatos que reunían las condiciones para participar en el proceso de valoración del modelo y la agenda, aunque se consideró que la cifra de posibles candidatos aún era insuficiente. Por lo tanto, se decidió utilizar una técnica muy importante en el proceso de identificación de informantes claves y posibles candidatos: la técnica de la bola de nieve.

5.2.1 La técnica de la bola de nieve

Se utilizó para continuar en el proceso de identificación de posibles candidatos que pudieran participar y aportar en el proceso de valoración de la pertinencia de los dos recursos científicos, estos son, el modelo y la agenda; lo anterior, dado que la totalidad de los datos y la información de los candidatos no siempre están disponibles en las bases de datos correspondientes. En estas circunstancias, la revisión de documentos se queda limitada, por lo que se necesita indagar directamente entre el

gremio de los profesionales de la educación y del sistema regional de CTeI del Valle del Cauca.

La aplicación de esta técnica transitó por dos momentos esenciales. El primero se concretó mediante la elaboración de un grupo de 20 participantes resultantes de la revisión de documentos, quienes se correspondían con miembros del SRCTI del Valle del Cauca y docentes de instituciones educativas etnoeducativas; esto, con el objetivo de que estos ofrecieran información de otros posibles candidatos. A este grupo se le presentó los indicadores utilizados en la revisión de documentos. El resultado cuantitativo de este primer momento fue la identificación de 60 profesionales por parte del primer grupo, al tiempo que estos refirieron a 40 profesionales más, lo cual hizo posible que se contara con 100 posibles candidatos para el proceso de valoración de la pertinencia del modelo y la agenda. No obstante, en un proceso de discriminación preliminar liderado por la autora de esta investigación y su grupo de trabajo, quedaron seleccionados otros 40 posibles candidatos; aun así, se decidió corroborar lo anterior mediante la aplicación del criterio de expertos.

5.2.2 El criterio de expertos

Se empleó para profundizar en el proceso de identificación y selección de los candidatos. Para tales fines, se utilizó el cálculo de la mediana de años de experiencia, la cual quedó fijada en un promedio de 14 años; ello superó las expectativas esperadas y se convirtió en un elemento a favor del desarrollo del proceso de valoración de la pertinencia del modelo formativo-intercultural y la agenda étnica.

Al mismo tiempo, se trabajó en la determinación del coeficiente de competencia (K), para lo cual se utilizó como indicador de valoración la autoevaluación. Así, se les solicitó a los posibles candidatos que fijaran su nivel de experticia entre 1 (mínimo) y 10 (máximo); esto se representó en la siguiente tabla.

Tabla

4

Respuesta del coeficiente Kc

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nota. Elaboración propia.

Una vez representada la autoevaluación de los posibles candidatos, se les solicitó que marcaran con una X el grado de influencia de las fuentes que se pusieron en consideración para su conocimiento. Tales fuentes de argumentación se encuentran representadas en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 5

Fuentes de argumentación

Fuente de argumentación	Grado de influencia de las fuentes de argumentación		
	Alta	Media	Baja
Comunidades NARP en el Valle del Cauca.			
Principales teorías y autores relacionados con la etnoeducación y el etnodesarrollo.			
Principales teorías relacionadas con las actividades de CTeI.			
Concepciones asumidas sobre el uso social del conocimiento.			

Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SNCTI).			
SGR.			
Relaciones de CTeI y políticas públicas.			
Formulación de proyectos, programas y acciones			

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados de los dos procedimientos anteriores, se siguió con el desarrollo de un proceso riguroso de discriminación mediante la suma del coeficiente de conocimiento (K_c) y el coeficiente de argumentación (K_a) y su división entre 2, como se representa en la siguiente fórmula: $[k=(K_c+K_a)/2]$. A partir de allí se tomaron como expertos para participar en el proceso de valoración del modelo y la agenda a aquellos candidatos cuyo coeficiente K_c oscilara entre 0,8 y 1,0, es decir, $0,8 \leq K_c \leq 1,0$. Apoyado en el procesamiento estadístico, el coeficiente K_c resultó ser alto en 30 de los candidatos, porque solo se consideraron aquellos que se situaron entre los valores 0,8 y 1,0; el resto fueron desestimados, como se muestra en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 6

Expertos seleccionados para valorar la pertinencia del modelo y la agenda

Expertos	K_c	K_a	K	Alto, medio, bajo
1	0,8	0,9	0,85	A
2	0,8	0,9	0,85	A
3	0,8	0,9	0,85	A
4	0,9	1,0	0,95	A

5	0,9	0,9	0,90	A
6	0,9	0,9	0,90	A
7	0,7	0,9	0,80	A
8	0,8	0,9	0,85	A
9	0,8	0,9	0,85	A
10	0,8	0,8	0,80	A
11	0,8	0,9	0,85	A
12	0,9	0,9	0,90	A
13	0,8	0,9	0,85	A
14	0,8	0,8	0,80	A
15	0,7	1,0	0,85	A
16	0,7	0,9	0,80	A
17	0,8	0,8	0,80	A
18	0,7	0,9	0,80	A
19	0,8	0,8	0,80	A
20	0,7	0,9	0,80	A
21	0,8	1,0	0,90	A
22	0,9	0,9	0,90	A
23	0,8	0,9	0,85	A
24	0,9	0,9	0,90	A
25	0,9	0,9	0,90	A
26	0,9	0,9	0,90	A
27	0,9	0,9	0,90	A
28	0,9	0,9	0,90	A
29	0,9	0,9	0,90	A
30	0,9	0,9	0,90	A

Nota. Elaboración propia.

5.2.3 Valoración de la pertinencia del modelo intercultural y de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca a través de talleres de socialización con especialistas

Después de haber desarrollado el riguroso proceso de discriminación y selección de los expertos a participar en el proceso de valoración del modelo y la agenda, sustentado en la revisión de documentos, la técnica de bola de nieve y el método del criterio de expertos, se procedió con el desarrollo valorativo en sí mismo mediante el empleo de talleres de socialización con especialistas, el cual debe ser comprendido como “el proceso científico presencial e interactivo en el que, mediante la comunicación epistémica entre el investigador y los especialistas seleccionados, se logra el perfeccionamiento de la investigación, por medio del intercambio eficiente de valoraciones científicas” (Matos y Cruz, 2012, p. 13).

El planteamiento de estas autoras da cuenta de la eficacia que poseen los talleres de socialización con especialistas en los procesos de valoración de la pertinencia de resultados científicos, en tanto que se constituyen como procesos de carácter activo e interactivo, posibilitan la discusión resultante de recomendaciones y posteriores acciones de mejoras, y ayudan a perfeccionar el aporte científico de que se trate. Cabe destacar que, con el empleo de los talleres de socialización con especialistas, los autores han señalado otras posturas sobre el mismo producto científico, que por su inmersión en el proceso de elaboración no se puede identificar, más si se trata de

investigaciones que se desarrollan en el campo de las ciencias pedagógicas. Por ello, se está de acuerdo cuando se plantea que el taller de socialización con especialistas constituye “una vía válida y aceptada por la comunidad científica para la valoración de la pertinencia científico-metodológica de los aportes de una investigación en ciencias pedagógicas, a través del debate y la discusión grupal, que dinamizan la investigación” (Matos y Cruz, 2012, p. 13). Por tales razones, y en correspondencia con lo planteado por estas autoras, se asumen sus adaptaciones como un conjunto de etapas para su implementación:

- Etapa 1: definición del objetivo.
- Etapa 2: organización de los especialistas seleccionados.
- Etapa 3: entrega a los especialistas seleccionados del modelo formativo-intercultural y agenda étnica previo al taller.
- Etapa 4: realización del taller con los especialistas a partir de los siguientes momentos:
 - Sucinta presentación oral por el investigador.
 - Selección del moderador.
 - Debate científico.
 - Valoración posterior al acto con los especialistas a cargo del investigador y su equipo, a partir de los criterios y juicios críticos emitidos en el taller.
 - Construcción del informe del taller de socialización.

5.3 Etapa 1: definición del objetivo del taller de socialización con especialistas

El objetivo de este presente taller es valorar la pertinencia científico-metodológica del modelo formativo-intercultural y de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.

5.4 Etapa 2: organización de los especialistas seleccionados

El proceso de organización de los especialistas seleccionados se desarrolló de manera aleatoria y al azar, y se hicieron 30 papeletas donde se escribieron los números del 1 al 30, de modo que a cada participante le correspondiera un número. Acto seguido, se introdujeron las papeletas en una pequeña urna elaborada para tal efecto y se les solicitó que tomaran una. Los que tomaron papeletas con números pares se situaron a la izquierda del salón; y los que sacaron números impares, a la derecha. De este modo se conformaron dos subgrupos de 15 expertos; ello permitió un mejor tratamiento didáctico de los procesos de discusión, porque se hizo más factible aplicar la dinámica de grupo entre los 15 miembros de cada subgrupo y se pudieron comparar los resultados de las discusiones por separado, así como determinar las principales tendencias, arribar a conclusiones y proyectar el proceso de perfeccionamiento de los dos resultados científicos.

5.5 Etapa 3: entrega a los especialistas seleccionados del modelo formativo-intercultural y agenda étnica antes del taller

Antes del desarrollo del taller, se les entregó un informe sintético sobre la investigación, el cual se estructuró así: portada, índice, introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas. Este contenía, además, el diseño metodológico de la investigación y una síntesis de los siguientes elementos:

- Los fundamentos teórico-metodológicos.
- Los antecedentes investigativos.
- Los dos productos científicos esenciales: el modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, y dicha agenda étnica.

Este informe sumó 30 páginas y se entregó a los expertos con 45 días de antelación, de modo que estos pudieran leer, procesar la información y hacerse de una opinión generalizada de las relaciones que se establecen entre los objetivos de la investigación y los productos científicos generados. Al mismo tiempo, a los expertos se les entregó, con el mismo tiempo de antelación, los criterios a tener en cuenta para el proceso de valoración de la agenda, de manera que pudieran avanzar en el análisis y las posibles recomendaciones, y que los debates transcurrieran con mayor fluidez y rapidez, dado el carácter planificado del proceso. Estos criterios son:

- Solidez de los fundamentos teórico-metodológicos del modelo y la agenda.
- Pertinencia de la estructuración lógica del modelo y la agenda.
- Novedad científica del modelo y la agenda.
- Recomendaciones de los expertos para perfeccionar el modelo y la agenda.

Estos indicadores de valoración fueron el resultado de un amplio proceso de discusión entre la autora, los tutores, el equipo de investigación y otros especialistas invitados que, bajo el debate crítico y el intercambio activo, consideraron que estos eran los más apropiados.

5.6 Etapa 4: realización del taller con los especialistas

Esta etapa fue de mucha importancia, porque se concretaron los ejercicios de discusión y debate por parte de los expertos después de haber leído previamente el informe. Como se mencionó, a lo largo de la etapa en cuestión se dieron los siguientes momentos:

- Sucinta presentación oral por el investigador.
- Selección del moderador.
- Debate científico.
- Valoración posterior al acto con los especialistas a cargo del investigador y su equipo, a partir de los criterios y juicios críticos emitidos en el taller.
- Construcción del informe del taller de socialización.

Para el desarrollo de los momentos a y b, se utilizó una dinámica de grupo que favoreció el proceso de su aplicación, por cuanto se introdujo la actividad con la proyección de un video correspondiente a la canción "Te invito", de la agrupación Herencia de Timbiquí. A partir de este, los participantes reflexionaron en torno al contenido de la canción, lo que posibilitó motivar la introducción de la actividad, al explicar el objetivo de esta y la dinámica del grupo, así como el tiempo máximo del ejercicio, es decir, dos horas. Al mismo tiempo, se señalaron dos moderadores para interactuar y dirigir los debates en cada uno de los subgrupos: la autora de esta investigación y una de las participantes, quien tenía conocimientos y habilidades comunicativas para ello.

5.6.1 Debate científico

El proceso de debate científico estuvo guiado por una dinámica de grupo con la que se aprovecharon los elementos aportados por los expertos. Tales elementos estructurales fueron el inicio, el desarrollo y la clausura.

- Inicio: el moderador de cada subgrupo recibe a los expertos participantes y les da la bienvenida, fija el tema a tratar, explica el objetivo del taller y los momentos por los que está compuesto la dinámica del grupo, y distribuye a los participantes de modo que todos puedan escucharse y verse de frente.
- Desarrollo: se proyectan en el *video beam* los criterios de valoración en torno a los que han de girar los debates y el intercambio crítico entre los participantes y el moderador, a fin de garantizar que no

- haya una pérdida de la idea central del tema fundamental del taller. Asimismo, el moderador y el equipo de trabajo que acompañan a la investigadora anotan y graban todas las opiniones aportadas por los participantes, de modo que puedan estudiarlas con posterioridad, llegar a conclusiones y determinar las principales recomendaciones.
- Clausura: se arriba a las conclusiones principales del debate, se trazan las principales líneas temáticas en las que se deben llevar a cabo las recomendaciones y se agradece a los participantes por su participación.

5.6.2 Valoración posterior al debate

Como se ha planteado, el taller con especialistas se desarrolló en dos subgrupos de 15 participantes cada uno, y se proyectaron tres sesiones de talleres para tener en cuenta las recomendaciones de la primera sesión, una segunda para socializar las acciones de perfeccionamiento sugeridas en la primera, y una tercera para cumplir con los posibles señalamientos de la segunda. Así, para establecer los consensos y valorar las respuestas emitidas, se fijaron un conjunto de indicadores operacionales:

- Unanimidad de criterios: expresa que todas las opiniones emitidas dentro de los subgrupos y entre ellos tuvieron consenso.
- Mayoría de criterios: cuando más del 50 % del grupo coincidió en las respuestas, al igual que los miembros del otro subgrupo.

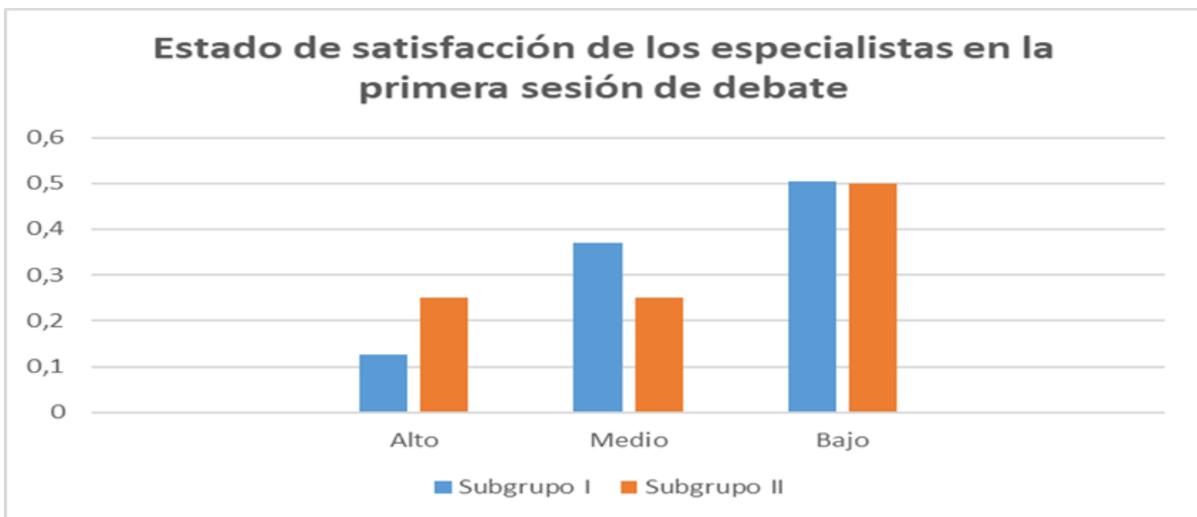
- Minoría de criterios: menos del 50 % de uno de los subgrupos coincidió con las respuestas y ninguno de los dos subgrupos coincidió mutuamente.

5.6.3 Primera sesión de debate

En la primera sesión de debate las opiniones no tuvieron consenso, dado que los participantes, a pesar de coincidir en que el modelo y la estrategia estuvieron bien concebidos, señalaron que estos todavía poseían un conjunto de limitaciones que podían ser resueltas.

Figura 19

Estado de satisfacción de los especialistas en la primera sesión de debate



Nota. Elaboración propia.

Como se muestra en el gráfico de columnas agrupadas, y teniendo en cuenta los indicadores de valoración de la pertinencia de los dos productos científicos (Anexo 13), el estado de satisfacción de los especialistas con respecto al modelo y la agenda

es declarado como bajo, porque menos del 25 % de los miembros de cada subgrupo de especialistas estuvo de acuerdo con las opciones a, b y c. En tal sentido, las insatisfacciones declaradas por los especialistas en lo relacionado con el modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI giraron en torno a los siguientes aspectos:

- Incluir un epígrafe en el que se sistematizaran categorías de modelo, sistema y modelación.
- Revelar el modo en el que se desarrollaba el proceso de cocreación del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca.
- Otorgar naturaleza pedagógica a las categorías que estructuraban el subsistema I del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca.
- Intencionar, con énfasis pedagógico, los principios del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca.
- Fundamentar, con mayor carga pedagógica, los enfoques del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca.
- Argumentar, con mayor intencionalidad pedagógica, los pilares del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca.

- Precisar el carácter teórico de los núcleos del primer subsistema.
- Incluir en el subsistema II una categoría que permitiera conocer el estado actual de las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- Precisar el carácter integrador de los núcleos del subsistema II.
- Definir la sinergia general del modelo de etnodesarrollo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca.
- Incluir un conjunto de elementos o indicadores para identificar cuando se estaba en presencia de un etnodesarrollo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca.

En cuanto a la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, los especialistas realizaron las siguientes sugerencias:

- Definir qué se entiende por Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.
- Otorgar el carácter de estrategia a la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.
- Subdividir la agenda en dos direcciones, de modo que se puedan intencionar actividades para estudiantes y docentes en una, y para el resto de los participantes en la otra.
- Proponer actividades que potencien el protagonismo estudiantil.

- Incluir actividades que potencien el vínculo directo entre estudiantes, profesores y miembros destacados de las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- Incentivar el desarrollo de acciones de capacitación.

5.6.4 Acciones de perfeccionamiento del modelo y la agenda

Una vez desarrollada la primera sesión de debate entre los especialistas, y teniendo en cuenta que no hubo consenso entre los miembros de ambos subgrupos, se procedió a desarrollar las correspondientes acciones de perfeccionamiento del modelo y la agenda. Las acciones de perfeccionamiento relacionado con el modelo fueron las siguientes:

- En el apartado “Modelación teórica de carácter sistémico”, se desarrolló una sistematización de las categorías *modelo*, *sistema* y *modelación*, y se concluyó definiendo el modelo formativo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca como el resultado científico y el proceso de construcción teórica, el cual se ve estructurado por dos subsistemas sistémicamente concebidos. Estos posibilitan representar los elementos (categorías) que interactúan relacionamente entre sí y que dan lugar a núcleos teóricos formativos interculturales de la agenda de etnoeducación, núcleos integradores intercultural

etnoeducativos y una sinergia general reconocida como el etnodesarrollo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca. Los anteriores, en su interrelación, indican el camino dialéctico a seguir para cumplir con el objetivo y resolver el problema inicial.

- En el apartado dedicado a la cocreación, previo a la elaboración del modelo, se expresó la manera en que se dio el proceso de cocreación y se explicaron los momentos que lo estructuraron: a) la aprobación del proyecto Etnociencias en el año 2019, financiado por Minciencias con los fondos del SGR; b) la conformación de un equipo de profesionales transdisciplinarios; c) el desarrollo de convocatorias de participación; y d) el diálogo de saberes. Al mismo tiempo, se aplicó un cuestionario (Anexo 2) donde se revelaron las opiniones de los participantes en torno al nivel de participación de las comunidades NARP en el SRCTI del Valle del Cauca mediante una tabla de frecuencia y su correspondiente interpretación cualitativa del dato cuantitativo.
- En el subsistema I del modelo, se otorgó una naturaleza pedagógica a cada una de las categorías que lo componen: a) principios formativo-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación CTeI del Valle del Cauca; b) enfoques formativo-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación CTeI del Valle del Cauca; y c) pilares

formativo-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación CTeI del Valle del Cauca.

- Se precisó el carácter teórico de los núcleos del primer subsistema desde su propia nomenclatura y el proceso de su fundamentación. Este núcleo teórico quedó planteado de la siguiente manera: “núcleo teórico formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación CTeI del Valle del Cauca” y se definió como el resultado dialéctico-relacional de mayor esencialidad teórica dentro de este subsistema. Este se estableció entre los principios formativo-interculturales, los enfoques formativo-interculturales y los pilares formativo-interculturales de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI. Los anteriores le otorgaron singularidad e identidad teórica, y con ellos se expresó el camino teórico a seguir para la dinamización de las categorías que se sistematizan a nivel intrasistémico y posibilitan el establecimiento de nexos con el segundo subsistema. Al mismo tiempo, se identificaron y fundamentaron tres núcleos esenciales: la concepción de la relación sistémica del proceso de formación-interculturalidad, la relación de la escuela con el contexto, y el reconocimiento del carácter histórico-cultural del proceso de formación.
- En el subsistema II se creó la categoría de “diagnóstico de las comunidades NARP del Valle del Cauca”, la cual fue comprendida

como el proceso mediante el cual se implementan un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de información actualizada sobre el estado real en el que se encuentran las relaciones interculturales en el proceso formativo de los estudiantes que pertenecen a las comunidades NARP del Valle del Cauca.

- Se señaló el carácter integrador de los núcleos del subsistema II a través de su nomenclatura y el contenido de su definición; así, los núcleos integradores intercultural-etnoeducativos expresan los resultados relacionales de mayor nivel de esencialidad metodológica de este segundo subsistema, mediante los cuales se sintetizan las relaciones que se establecen entre las condiciones para la cocreación, los diálogos de saberes y la red departamental de gestores de CTeI y conocimientos tradicionales del Valle del Cauca. Esto posibilita la orientación del proceso lógico a seguir para la implementación de actividades articuladoras.
- Se definió la sinergia general del modelo de etnodesarrollo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca como la nueva cualidad y el resultado teórico-relacional más importante, porque es la resultante de las complejas y sistémicas relaciones que operan al interior del modelo, en tanto que expresa dialécticamente el protagonismo y la valoración positiva estudiantil de las actividades que propician el etnodesarrollo

formativo-intercultural. Ello conduce al mejoramiento de la competitividad empresarial y el desarrollo social mediante el uso de la CTeI como herramienta transversal para el proceso formativo de los estudiantes NARP del Valle del Cauca y de las comunidades donde estos viven.

- Se incluyeron y fundamentaron tres indicadores para identificar la sinergia general del modelo: a) el protagonismo estudiantil en las actividades que propician el etnodesarrollo formativo-intercultural, b) la valoración estudiantil positiva de los elementos ancestrales y científico-técnicos de las comunidades NARP del valle del Cauca, y c) el mejoramiento de la competitividad empresarial y el desarrollo social mediante el uso de la CTeI como herramienta transversal para el avance del Valle del Cauca.

Asimismo, para continuar con el proceso de cumplimiento de los señalamientos realizados por los especialistas, se procedió con las acciones de perfeccionamiento de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, las cuales se presentan a continuación.

- Se definió la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca como el recurso metodológico-formativo-sociocultural, contentivo de un sistema de actividades y acciones coherentemente planificadas, de carácter flexible y contextualizadas, que posibilita la integración de elementos socioculturales y formativos con base en la

etnoeducación; ello hace posible el etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca. Esta agenda posee sus sustentos teórico-metodológicos en el modelo formativo-intercultural y ofrece las vías que orientan el proceso de su implementación.

- Se otorgó el carácter de estrategia a la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, mediante el proceso de estructuración y planeación. De este modo, la agenda fue estructurada así: objetivo general, planeación, articulación de actuación, etapas y acciones. El segundo elemento se estructuró de forma que la agenda adquiriera un carácter estratégico a través de los siguientes elementos: misión, visión, direcciones de actuación, elaboración de instrumentos para diagnosticar y evaluar, y desarrollo de actividades y orientaciones para la implementación. Lo anterior proporcionó una lógica que garantizó la planificación coherente del sistema de actividades y acciones a implementar.
- Se subdividió la agenda en dos espacios de articulación: la articulación de la actuación etnoeducativa y la articulación de actuación con el ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca. La primera estuvo dirigida a estudiantes de las comunidades NARP del Valle del Cauca, profesores y otros funcionarios del sistema educativo del departamento; y la segunda fue dedicada a los actores del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca, donde confluyen

hombres y mujeres de ciencia, así como líderes y personas con conocimientos ancestrales de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

- Se propusieron actividades potenciadoras del protagonismo estudiantil: el Concurso Departamental Etnoeducativo-Estudiantil, el Festival Departamental Etnoeducativo-Estudiantil, y la Sociedad Científico-Estudiantil Etnoeducativa.
- Se incluyó una actividad que estrechó el vínculo entre estudiantes, profesores y miembros destacados de las comunidades NARP del Valle del Cauca, como lo constituye el conversatorio con personalidades destacadas de las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- Se desarrollaron acciones de capacitación, entre las que se destacaron: el diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales (Anexo 7); y los talleres etnoeducativos (anexos 8, 9 y 10).

Una vez se cumplió con las acciones de perfeccionamiento del modelo y la agenda, se continuó con la segunda sesión de debate entre los especialistas.

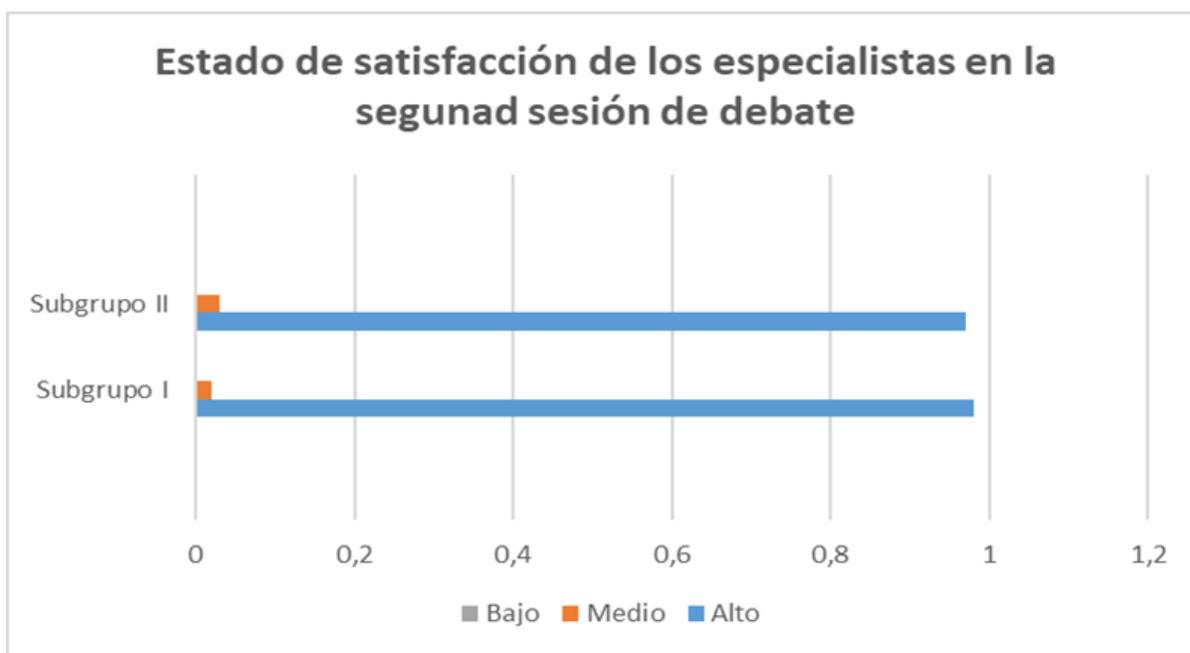
5.6.5 Segunda sesión de debate

Esta sesión de debate se caracterizó por intervenciones de los especialistas, donde se hizo énfasis en el modo en que se habían superado los señalamientos realizados en la primera sesión de debate.

De igual forma, para facilitar el proceso de interpretación de las opiniones, se escucharon varias veces las grabaciones de cada uno de los especialistas; y para ello se utilizó el software SONIX, mediante el cual se transformaron los audios en documentos de texto, lo cual facilitó el procesamiento de la información. Así, se puede concluir que los especialistas coincidieron al reconocer la calidad de las acciones de cumplimiento implementadas en los señalamientos realizados al modelo y la agenda.

Figura 21

Estado de satisfacción de los especialistas en la segunda sesión de debate



Nota. Elaboración propia.

De modo general, se puede afirmar que los especialistas estuvieron altamente satisfechos con las acciones de perfeccionamiento implementadas, porque la mayoría de sus miembros están de acuerdo con los tres indicadores. No obstante, dos de los miembros de cada subgrupo sugirieron desarrollar la representación gráfica de la

Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, la cual se representó de la siguiente manera.

Figura 22

Representación gráfica de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca



Nota. Elaboración propia con ayuda de ATLAS.ti.

5.3.3 Hallazgos, discusión y aportes de la investigación.

En el presente estudio, se va a comprender como hallazgos investigativos, a las nuevas relaciones de carácter teórico-metodológicas que singularizan esta investigación, los cuales se expresan en los dos aportes más significativos de la presente investigación: a) el Modelo Intercultural de CTeI, y b) la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI; en el primero, se proyectan las principales representaciones teóricas en las que se debe sustentar (b) y el segundo, expresa el modo metodológico y estratégico en el que debe operar para la generación de un etnodesarrollo intercultural en los pueblos NARP del Valle del Cauca. De ahí que, los principales hallazgos de la presente investigación son los siguientes:

A nivel teórico:

- Se aporta un Modelo Intercultural que funciona como una totalidad sistémica, generador de dos sinergias que representan las relaciones que se dan al interior de los dos subsistemas que estructuran el modelo y una sinergia general, como resultante de las relaciones intersistémicas, que da cuenta de los niveles de interrelación de los subsistemas, así como de la manera sistémica en que influyen en la solución del problema y el cumplimiento de los objetivos.
- Se ofrece un conjunto de núcleos teóricos interculturales, como resultante de las relaciones intrasistémicas de carácter dialéctico-relacional del primer

subsistema del modelo, que posibilitan dar tratamiento a los principios etnoeducativos interculturales, los enfoques interculturales y los pilares interculturales otorgándole singularidad e identidad teórica al subsistema I, que sirve para marcar el rumbo de las relaciones categoriales y el establecimiento de los nexos teóricos con el segundo subsistema. Estos núcleos integradores se configuran a través de la concepción de la relación sistémica proceso de interculturalidad, la relación de la escuela con el contexto y el reconocimiento del carácter histórico-cultural del proceso de formación.

- Se brinda un conjunto de núcleos integradores intercultural-etnoeducativos, resultante de las interrelaciones que se dan al interior del segundo subsistema del modelo dirigidos a sintetizar las relaciones de carácter dialéctico-relacional existentes entre las condiciones para la co-creación, los diálogos de saberes y la red departamental de gestores de CTeI y conocimientos tradicionales del Valle del Cauca. Estos núcleos integradores logran su articulación mediante la definición de las formas para el desarrollo de las actividades articuladoras, el establecimiento de mecanismos de diagnóstico intercultural permanente y la elaboración de instrumentos acordes a la realidad, lo cual garantiza el proceso de orientación para la implementación de actividades.
- Se revela una nueva cualidad generalizadora del modelo, presente en el etnodesarrollo formativo-intercultural de la agenda étnica de etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca, la cual constituye la sinergia general y da cuenta del resultado teórico-relacional más importante del modelo, basado en el reconocimiento del protagonismo y la valoración positiva estudiantil de las actividades que propician el etnodesarrollo formativo-intercultural, el

mejoramiento de la competitividad empresarial y el desarrollo social mediante el uso de la CTeI, lo cual se dinamiza como una transversal para ofrecer tratamiento al desarrollo del proceso formativo de los estudiantes NARP del Valle del Cauca y potencia a los estudiantes para: involucrarse, pensar y sentir, en función de los conocimientos ancestrales y científico-técnico de sus comunidades, proyectarse transformadoramente en función del etnodesarrollo de las comunidades NARP del departamento y valorar significativamente los conocimientos ancestrales de las comunidades NARP y capacidad para articularlos con los resultados científicos más actuales.

A nivel metodológico:

- Se aporta una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca, el cual constituye el recurso metodológico sociocultural, estructurado por un sistema de actividades y acciones flexible y contextualizadas, que posibilita la unidad entre elementos de carácter socioculturales, etnoeducativos y formativos, en función del etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca. Este recurso metodológico tiene su base teórica los postulados fundamentales que se expresan en los dos subsistemas del modelo intercultural y expresa el modo en que se debe proceder para la implementación de las actividades y acciones que la integran.
- En la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca se ofrecen dos direcciones de actuación (Dirección de actuación escolar y Dirección de actuación del ecosistema regional de CTeI del Valle del Cauca), contentivas de métodos y técnicas, dirigidas a la implementación de actividades y acciones, las cuales están compuestas por tres etapas: 1) diagnóstico, para conocer el

nivel real de conocimiento que existe entre los miembros de ambas direcciones de actuación acerca de los elementos de CTeI, 2) implementación, para orientar el modo en que deben aplicar las actividades y acciones y potenciar el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca y 3) evaluación, dedicada a valorar los resultados de la implementación en cada uno de los contextos donde se aplica.

- En la etapa de diagnóstico de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca, se ponen a consideración un conjunto de métodos y técnicas (encuestas, entrevistas, test de conocimiento) para identificar los niveles de conocimiento que poseen los sujetos implicados en el proceso, en lo relacionado con categorías tales como: colonialidad, raza y descolonialidad; interculturalidad, etnoeducación, etnodesarrollo, políticas públicas de CTeI y apropiación social de la actividad de CTeI.
- En la etapa de orientación para la implementación, se ofrecen un conjunto de actividades y acciones tendientes a potenciar el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca, entre las que se incluyen: la preparación de las condiciones para la cocreación, el concurso departamental etnoeducativo-estudiantil, el festival departamental etnoeducativo-estudiantil, la sociedad científico-estudiantil etnoeducativa y el conversatorios con personalidades destacadas de las comunidades NARP del Valle del Cauca, lo cual adquiere singularidad metodológica dado el modo dialéctico y flexible de la orientación de su aplicación.
- En la etapa de evaluación, está dedicada a valorar la efectividad del proceso de implementación de actividades en las dos direcciones de actuación de la

agenda étnica, para lo cual se ofrecen un conjunto de indicadores, que integran los siguientes elementos: a) la incidencia de las actividades implementadas en el conocimiento de los miembros de ambas direcciones de actuación sobre las actividades de CTeI y etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca, b) relación emocional de los miembros de ambas direcciones de actuación con las tradiciones y cultura de las comunidades NARP del Valle del Cauca y c) la participación de los miembros de ambas direcciones de actuación en las actividades de CTeI y etnoeducativas de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

- Se aporta el diseño del Diplomado en etnoeducación, conocimientos ancestrales, ciencia, tecnología e innovación.

En cuanto a los resultados, de acuerdo con todo lo anterior y para desarrollar un adecuado proceso de discusión se debe tener en cuenta que, en el contexto colombiano, existen estudios con resultados, con cierto nivel de similitud, al de la presente investigación. En tal sentido, en el departamento del Cauca, se ponen en práctica un conjunto de “Mingas del pensamiento”, sustentado en un programa de formación donde se expresan un sistema de orientaciones metodológicas para el trabajo de la comunicación colectiva y la resignificación de las comunidades indígenas (González, 2016). Otros investigadores, han propuesto lineamientos de acción etnoeducativos y etnoculturales, también asociados a los pueblos indígenas, pero ahora en el contexto del departamento de Risaralda, basado en la Educación Popular y la Pedagogía Crítica (Izquierdo, 2017).

Las similitudes y diferencias entre estos dos estudios y el de la presente investigación radican en que ambos, tratan el tema de la etnoeducación intencionado

a los pueblos indígenas, pero uno de ellos, está intencionado al desarrollo de procesos formativos metodológicamente planificados (González, 2016) y el otro, tiene su base en un sistema de experiencias significativas articulados por lineamientos etnoeducativos (Izquierdo, 2017), que, a pesar de no aportar un modelo intercultural, como si se hace en la presente investigación, no cabe duda de la pertinencia de estas investigaciones para el desarrollo de las comunidades NARP de la nación.

Sin embargo, en la Costa Atlántica de nuestro país, se desarrollan investigaciones en las que sí se aporta un modelo, que sustenta teóricamente a una estrategia educomunicativa de I+D+I, donde se identifica el emprendimiento y las competencias digitales de los estudiantes de la educación Básica Media del municipio San Basilio de Palenque. El modelo está compuesto por cuatro ejes y la estrategia, por cuatro componentes estratégicos, que, en su interrelación, tratan elementos tan importantes como el patrimonio, la identidad cultural, la transmisión de saberes; la comunicación, la educación, la tecnología y el emprendimiento de los pueblos de ascendencia afrocolombiana (Martínez, 2018).

Una de las ideas esenciales, que se transmite en estas investigaciones es la que se centra en la lógica de que la etnoeducación no sólo debe expresarse como un proceso educativo sino también de carácter sociocultural, lo cual coincide conceptualmente con que, “la pertinencia social y cultural de la etnoeducación en estas comunidades no se reduce a un proceso escolarizado únicamente, sino que advierte procesos desescolarizados en escenarios familiares y comunitarios” (Castro, Taborda y Londoño, 2016, p.127).

Esta idea es supremamente importante, si se tiene en cuenta que, en diferentes contextos educativos de Colombia, dado a los elementos de incomprensión y prejuicios de la población hacia las comunidades indígenas, en muchos casos, la figura del maestro puede convertirse en villano o héroe, según el rol que desempeñe, los cuales se debaten entre la exclusión formativo-cultural y la inclusión etnoeducativa e intercultural (Osorio y Lozano, 2019). De ahí que, el único modo de que Colombia sea un país libre es potenciando, desde la educación, la superación del racismo, la discriminación y la violencia, así como aprendiendo a compartir con igualdad y respetando las diferencias, en un ambiente de etnoeducación e interculturalidad (García, 2017).

La etnoeducación también ha sido tomada en cuenta como herramienta para fortalecer la cultura de paz, porque esto supone la transformación de la mente y la actitud, basado en el diálogo y los valores de convivencia pacífica entre los seres humanos (Páez, 2020). Asimismo, el trabajo con la etnoeducación y el etnodesarrollo de las comunidades NARP, contribuye al mejoramiento de la atención humanitaria y la situación de desplazamiento; elementos en los cuales se ha evidenciado un déficit, dado al incremento del número de afectados y la disminución de los reportes de la medida de atención (Defensoría del Pueblo, 2022).

Otros estudios, revelan la importancia de la etnoeducación en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, porque tienen mucho que ver con elementos tales como la educación, la investigación, las legislaciones y el desarrollo comunitario; sobre este elemento existen ejemplos que se expresan en estudios a nivel internacional, como son los casos de los jóvenes Inuit en el territorio de

Nunavut-Canadá y los Navajos, en los Estados Unidos de América (Hernández, Cuartas, Herrera, Roldan, y Martínez, 2021).

De ahí que, desde la función pública, se adelantan y se deben continuar desarrollando cursos de capacitación y formación, para los veedores con enfoque étnico, de las comunidades Negras, Afrodescendiente, Raizales y Palenqueras, como parte del Plan Nacional de Formación de Veedores con enfoque étnico (PNFV-EE), de manera que, los representantes, líderes y ciudadanos de las comunidades NARP, puedan ejercer eficazmente la veeduría y empoderarse de herramientas teóricas, jurídicas y de CTeI, capaces de potenciar el etnodesarrollo en sus comunidades (DAFP, 2021).

De modo que, el proceso de construcción teórico-metodológica desarrollado en el Modelo y la Agenda, es pertinente porque posee una sólida fundamentación; la estructuración lógica es apropiada y las nuevas relaciones, que se establecen al interior de ambos resultados científicos es relevante, porque dan cuenta de los nuevos modos en que se puede ofrecer tratamiento a la etnoeducación y el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca, basado en la representación teórica de carácter sistémica desarrollada en el Modelo formativo-intercultural y en la construcción metodológica que se aporta en la Agenda étnica de etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.

Capítulo 6

6.1 Conclusiones

El presente capítulo constituye uno de los elementos esenciales del presente informe escrito, porque en él se establecen las síntesis generalizadoras de carácter teórico-metodológico generados en la investigación. Para tales fines, se utiliza una lógica estructural, mediante la cual se elaboran los constructos conclusivos basados en cada uno de los objetivos específicos, utilizados para dar cumplimiento al objetivo general de la investigación: “diseñar un modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca que contribuya a la etnoeducación y el etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca”.

1. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 1: establecer los fundamentos teóricos de la investigación.

Para establecer los fundamentos teóricos de la presente investigación se utilizaron métodos teóricos tales como el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, el histórico-lógico y el hipotético-deductivo, los cuales posibilitaron consultar y procesar fuentes, comparar informaciones, realizar resúmenes, determinar tendencias, triangular fuentes y autores, sistematizar teorías, arribar a conclusiones y construir constructos teóricos, con carácter operacionales, necesarios para la investigación.

Entre los constructos teóricos más importantes de la presente investigación, asociado a la categoría formación, se encuentra: **proceso de formación de los/las**

estudiantes que pertenecen a las comunidades NARP del departamento Valle del Cauca, el cual se define como el proceso sistémico e histórico-cultural, sustentado en núcleos de carácter teórico formativo e integradores interculturales, en el cual se articulan un conjunto de actividades etnoeducativas integradoras dirigidas a potenciar las relaciones interculturales estudiantiles, la participación protagónica en actividades de CTeI e intencionadas a la apropiación consciente del sistema de hábitos, habilidades, competencias, destrezas y valores necesarios para generar etnodesarrollo en las comunidades NARP del contexto sociocultural vallecaucano y nacional.

Otro de los constructos teóricos centrales de la presente investigación lo constituye el **Modelo Formativo Intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca**, el cual es concebido como una totalidad sistémica y está compuesto por un objetivo general, dos subsistemas y una sinergia general, resultante de las relaciones intra e intersistémicas que se establecen; las relaciones intrasistémicas operan al interior de cada subsistema y las intersistémicas, son aquellas, que se dan entre los subsistemas, que componen el modelo.

De igual modo, el constructo teórico denominado **Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI en el Valle del Cauca**, es comprendida como el recurso metodológico-formativo-sociocultural, contentivo de un sistema de actividades y acciones coherentemente planificadas, de carácter flexible y contextualizadas, que posibilita la integración de elementos socioculturales y formativos, con base en la etnoeducación, que posibilitan el etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle

del Cauca. Posee sus sustento teórico-metodológico en el modelo formativo-intercultural y ofrece las vías que orientan el proceso de su implementación.

Al mismo tiempo, entre los elementos teóricos más importantes de la presente investigación se encuentran la sistematización realizada a procesos y categorías, tales como: colonialidad, raza, decolonialidad; interculturalidad, etnoeducación, desarrollo; etnodesarrollo y apropiación social de la CTeI. Las interrelaciones que se establecen entre estas categorías y su fundamentación posibilitan la generación de sinergias de carácter teórico que permiten comprender aquellos procesos de carácter pedagógicos, socioculturales y etnoeducativos, que sustentan el estudio y ofrecimiento de estrategias que potencian el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

Al mismo tiempo, se realiza un análisis de los antecedentes investigativos relacionados con la etnoeducación, en la cual se expresa hasta donde han llegado; su alcance, aportes y limitaciones; se analiza su pertinencia y el modo en que incide en la presente investigación. Este examen teórico-metodológico, proporciona una amplia gama de información, que da cuenta de la viabilidad y de la forma que ha sido tratado el tema a nivel nacional e internacional.

2- Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 2: diagnosticar el SRCTI del Valle del Cauca y las potencialidades para ser tratada en la agenda intercultural de etnoeducación, CTeI de las comunidades NARP.

El proceso de diagnóstico del SRCTI del Valle del Cauca y las potencialidades para ser tratada en el proceso formativo de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP se desarrolla mediante una caracterización diagnóstica, en la que

se revelan los elementos estructurales que lo componen, entre los que se destacan, en el Valle del Cauca: a) el Sistema Regional de CTeI, la etnoeducación y el etnodesarrollo, b) los consejos subregionales y municipales de C+CTeI, c) el Plan Estratégico Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación (PERCTI), d) las instancias de coordinación y articulación que orientan y dinamizan el Sistema Regional de CTeI y estos a su vez, integran a los CODECTI, la RUPIV, el Comité Universidad-Empresa-Estado y a los CRCI.

No obstante, a pesar de la existencia de estos espacios legales e institucionales, todavía la política de CTeI en las comunidades NARP del Valle del Cauca, no cuenta con una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI, sustentado en un modelo formativo-intercultural, que posibilite, desde las instituciones educativas y las comunidades, la articulación de todos los actores en favor del etnodesarrollo de los pueblos NARP.

3- Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 3: elaborar un modelo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI, que contribuya al etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

El proceso de modelación sistémica formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca, se inició mediante un proceso de cocreación activo, participativo e incluyente, en el cual participaron estudiantes, profesores, miembros de comunidades NARP y actores del Sistema Regional de CTeI del Valle del Cauca, guiados por un proceso de diálogo de saberes, contentivos de espacios de capacitación, que posibilitaron tener en cuenta las opiniones, propuestas

y sugerencias, en lo relacionado con: el nivel de participación de las comunidades NARP del Valle del Cauca en la agenda étnica, los actores que debían participar, los pilares que se debían fundamentar, así como otros elementos de carácter teórico-metodológicos, del proceso de construcción del modelo.

El modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca, posee carácter sistémico y está estructurado por dos subsistemas, que componen el funcionamiento del sistema en su totalidad. El primero de ellos, posee función teórico-conceptual, dado a que en este se concentra el proceso de representación, abstracción y fundamentación teórica más importante del sistema (el modelo), que garantiza las bases teóricas en que se sustenta todo el proceso de construcción y por eso, posee mayor nivel de jerarquía. Los elementos que estructuran el primer subsistema son: a) principios, b) enfoques, y c) pilares, de carácter formativo-interculturales. Este primer subsistema, genera una sinergia particular: núcleos teóricos formativo-intercultural, que permite el tránsito hacia el segundo subsistema.

El segundo subsistema del modelo intercultural posee función integrador-metodológica, porque en este se representan y fundamentan los elementos que se pueden utilizar para orientar el modo en que se pueden implementar el conjunto de actividades que garantizarían el desarrollo de la Agenda étnica de etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca y para ello, se utilizan tres elementos: el diagnóstico comunitario, las bases metodológico-intercultural y los focos estratégico-interculturales. La interrelación de estos tres elementos, generan una sinergia particular denominada: núcleos integradores intercultural-etnoeducativos. Al tiempo que, la sinergia general del sistema (el modelo) denominada: etnodesarrollo

formativo-intercultural de la agenda étnica de CTeI del Valle del Cauca, expresa, a un nivel superior, los nexos y relaciones que se dan en los dos subsistemas del sistema como totalidad (el modelo).

Basado en la construcción sistémica del modelo, se elaboró la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca, la cual cuenta con una estructura que posibilita, el proceso y la dinámica de su implementación. En tanto, posee un objetivo general, dos direcciones de actuación, una dedicada a estudiantes y profesores de instituciones educativas con presencia NARP y la otra, a los miembros del Sistema Regional de CTeI del Valle del Cauca.

El proceso de planeación, de ambas direcciones de actuación está compuesto por tres etapas: una de diagnóstico, la segunda de orientación para la implementación y una tercera de evaluación, que en su interrelación guían el proceso estratégico de aplicación de las actividades. Entre las principales actividades proyectadas se encuentran, en la dirección de actuación escolar: la sociedad científica, el concurso, el festival y los conversatorios con personalidades destacadas de las comunidades NARP. En la dirección de actuación de los actores del Sistema Regional de CTeI del Valle del Cauca, se destacan las acciones de capacitación, especialmente: el diplomado y los talleres etnoeducativos.

De ahí que, entre el modelo y la agenda, existe una interrelación sistémica, porque el primero, constituye la representación teórico-conceptual del segundo y este último, a su vez, expresa a nivel metodológico, el modo en que se manifiestan los postulados esenciales del primero en el proceso formativo-intercultural, en las instituciones educativas y en las comunidades NARP, del Valle del Cauca.

4- Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 4: valorar la pertinencia del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca.

Para la valoración de la pertinencia del modelo y la agenda se utilizaron métodos y técnicas como: a) la revisión de documentos, b) la técnica de la bola de nieve, c) el criterio de expertos y d) el taller de socialización con especialistas. Los métodos y técnicas comprendidos entre (a, b, y c) sirvieron para seleccionar los especialistas a participar en el proceso de valoración, lo cual resultó en la selección de 30 especialistas subdivididos en dos subgrupos, que facilitaron la dinámica de los debates; mientras que (d) se utilizó para determinar la pertinencia de los dos resultados científicos que se proponen.

El proceso de valoración de la pertinencia del modelo formativo-intercultural y la agenda étnica, guiados por el taller de socialización con especialistas, se proyectó para que transcurriera durante tres sesiones de debates, aunque, una de ellas no fue necesaria. En la primera sesión, el grado de satisfacción de los especialistas fue bajo, porque menos del 25% de los miembros de cada subgrupo de especialista estuvo de acuerdo con los indicadores de valoración y en el 75,0% no hubo consenso; de ahí que, se hicieran un conjunto de recomendaciones tanto del modelo como de la agenda; sin embargo, una vez acometidas las acciones de perfeccionamiento el resultado fue diferente, dado a que en la segunda sesión de debate, el nivel de satisfacción de los especialistas fue alto, porque más del 97,0% reconoció la pertinencia de ambos resultados científicos.

El reconocimiento de la pertinencia del modelo y la agenda, fue seguido por un proceso de discusión, mediante el cual se triangularon otros resultados científicos, que dieron cuenta del grado de similitud y diferencia con respecto a la presente investigación, así como el modo en que han sido tratada otras aristas del tema de la etnoeducación, en lo relacionados con: las Mingas del pensamiento, lineamientos de acción etnoeducativos y etnoculturales, estrategias educomunicativas de I+D+I y su estudio como parte de los procesos comunitarios. Asimismo, se ha trabajado la etnoeducación como herramienta para fortalecer la cultura de paz, el mejoramiento de la atención humanitaria y de desplazamiento, la promoción de la salud y prevención de enfermedades, así como parte de los procesos de formación de veedores públicos con enfoque étnico.

Por todas las razones antes expuestas, basadas en el trabajo metodológico y en los criterios de los especialistas que participaron en los talleres de socialización, se declara que el modelo formativo-intercultural y la agenda étnica de etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca: son pertinentes.

6.2 Recomendaciones

Se recomienda que en el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno del Presidente Gustavo Petro, desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación se articule e implemente el Modelo Intercultural de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca, abriendo espacios para la inclusión para la participación de las comunidades NARP en espacios de decisión como los Consejos

Departamentales de CTeI, así mismo que sea incluida en la política pública nacional de CTeI y Departamentales, con los programas y proyectos que cada departamento considere pertinente, tomando como base la ruta metodológica para la co-creación que se abordó desde esta investigación.

Se recomienda al sistema universitario colombiano, y en particular a la Universidad Católica de Manizales, genere espacios de diálogo intercultural y de saberes, redes de conocimiento y articulación para que se estructuren y desarrollen estrategias, programas y proyectos de investigación conjunta entre los sabios de la academia con los sabios de las comunidades NARP, con el propósito de potenciar el etnodesarrollo de las comunidades NARP, tomando como base el Modelo Intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTI del Valle del Cauca.

Sería muy importante que la Universidad Católica de Manizales, implementara algunas estrategias que se diseñaron y desarrollaron desde el proceso de investigación y trasegar de la tesis, como el Diplomado "Gestores Etnoeducativos y de CTeI de comunidades NARP", con la intención fortalecer las capacidades de las comunidades NARP y de los investigadores interesados en realizar procesos investigativos de los enmarcados en este Modelo Intercultural de Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

En ese mismo sentido es clave hacer sinergia interinstitucional y comunitaria para que se desarrolle el Congreso Internacional sobre Etnoeducación, Ciencia, Tecnología, Innovación y Ancestralidad, que posibilite mantener el dialogo abierto de los temas abordados en esta investigación. Y que los resultados este espacio de divulgación de conocimiento se consolide y comunique a través de una publicación, como un libro, con los contenidos esenciales de esta investigación, con un lenguaje claro y ameno, que pueda ser comprendido por todo tipo de público, especialmente, por personas miembros de las comunidades NARP del Valle del Cauca y otros departamentos del país, a fin de convertirlo en un material científico-didáctico, al alcance de un público notable, entre los que se destacan: profesores y estudiantes interesados en el tema; habitantes de las comunidades NARP; decisores de políticas públicas asociadas a los temas que se tratan en la investigación; psicólogos, sociólogos, padres de familias y otra amplia gama de sectores interesados.

Se recomienda que desde la administración pública departamental se realice la gestión pertinente para que se apropien estos resultados, para que se incluyan en los próximos planes de desarrollo, así mismo, para que se dé alcance a la actual política pública departamental de CTeI para que se incluya este modelo y agenda étnica, para potenciar y favorecer el bienestar de las comunidades NARP.

7 Referencias

8

- Abreu, O., Pla-Lopez, R., Naranjo, M., & Rhea, S. (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Inf. tecnol.*, 32(3), 131-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131>.
- Aguilar, C., & Lima, M. (2009). *¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?* Contribuciones a las Ciencias Sociales: <https://bit.ly/3KU9PLo>
- Aguilar, L. (1996). Estudio introductorio. En L. F. Aguilar (ed.), *El estudio de las políticas públicas* (pp. 5-74). Porrúa.
- Aguirre, L. (2013). *Breve apunte sobre la etnoeducación en Colombia*. Universidad de Los Andes: <https://bit.ly/33VGfoc>
- Alanoca, V, O Mamani, y W Condori. «The significance of education to the Aymara nation.» *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 2019: 227–246. <https://doi.org/10.19053/01227238.6994>.
- Ander-Egg, E. (2014). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. CIDUNAE.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1995). *Diagnóstico social: conceptos y metodología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas. México: Editorial Lumen.

- Arnold, M., & Osorio, F. (2003). *Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de los sistemas*. Universidad Católica de Santiago de Chile.
- Arbeláez, J., & Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena*. Universidad EAFIT.
- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Editorial Enfoques Consulting EIRL. Arequipa, Perú. ISBN: 978-612-48444-2-3. Disponible en: www.tesisconjosearias.com
- Arocha, J. (2008). *Ideología y racismo*. El Espectador:
<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/jaime-arocha/ideologia-y-racismo-column-85506/>
- Arriaga, E. (2013). Racismo y discurso en la era digital: el caso de la revista Hola y los discursos en las redes sociales. *Discurso y Sociedad*, 7(4), 617-642.
[http://www.dissoc.org/ediciones/v07n04/DS7\(4\)Arriaga.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v07n04/DS7(4)Arriaga.html)
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 35-45. <https://doi.org/10.35362/rie1301136>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1969). Resolución 2106 A (XX) del 21 de diciembre de 1965. [Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial - CIEDR]. Nueva York, Estados Unidos.

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2013). Resolución 68/237 del 23 de diciembre de 2013. [Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes]. Nueva York, Estados Unidos.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, D. C., Colombia.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (7ª ed.). BL Consultores Asociados.
- Barrabía, O. «La formación como categoría de la Pedagogía de la Educación Superior Pedagógica.» *Algunos apuntes y reflexiones*, 62, 2016: 1-7. redalyc.org/pdf/3606/360657458023.pdf.
- Bohannon, J. (1981). El impacto de la moneda en una economía de subsistencia. En J. Llobera (ed.), *Antropología económica* (pp. 189-200). Anagrama.
- Bonfil, G. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En F. Rojas (ed.), *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 132-145). FLACSO.
- Bonfil, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla. Tomo 2* (pp. 464-480). INAH/INI.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Buenaventura Cómo Vamos. (2020). *Informe especial sobre la pobreza multidimensional en Buenaventura 2020*.

https://www.buenaventuracomovamos.org/?smd_process_download=1&download_id=2777#:~:text=Cuando%20se%20estudia%20la%20incidencia,por%20IPM%20en%20el%20pa%C3%ADs.

Caicedo, H. (2012). Análisis del Sistema Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación del Valle del Cauca. *Estudios Gerenciales*, 28(EE), 125-148.
<https://doi.org/10.18046/j.estger.2012.1482>

Calduch, R. (2014). *Métodos y técnicas de investigación internacional*. Universidad Complutense de Madrid: <https://bit.ly/34bly7D>

Calvo, G., & García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (32), 343-360.
https://gredos.usal.es/bitstream/10366/130918/1/Revision_critica_de_la_etnoeducacion_en_.pdf

Cámara de Comercio de Buga. (2021). *2da Semana Internacional de la Ciencia, Tecnología e Innovación*. <https://bit.ly/3g8g4x2>

Carr W., & Kemmis S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Editorial Martínez Roca.

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>

Castillo, E., & Caicedo, J. A. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. *Revista nuestraAmérica*, 3(6), 115-130.
<https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956252009.pdf>

- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Siglo del Hombre Editores.
- Castro, R., Taborda, M., & Yovadis, M. (2016). La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 115-138. redalyc.org/pdf/869/86948470006.pdf.
- Cerda, H. (1997) *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chaparro, F. (2001). Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. *Ciência da Informação*, 30(1), 19-31.
<https://doi.org/10.1590/S0100-19652001000100004>
- Colombia Aprende. (2008a). 2. *Cimarrones y cimarronajes*. <https://bit.ly/3oahyeC>
- Colombia Aprende. (2008b). 3. *Literatura y tradición oral*. <https://bit.ly/3AFdCrx>
- Comisión de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación - Valle del Cauca. (s.f.). *Inicio*. <http://crcvalle.org.co/>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Lineamiento técnico de entornos que promueven el desarrollo*.
<https://bit.ly/3ABRwpC>
- Congo, M. (2018). *Propuestas y prácticas etnoeducativas afrodescendientes con enfoque de género: el caso de la Unidad Educativa Valle del Chota*.

Universidad Andina Simón Bolívar:

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6886/1/T2958-MEC-Congo-Propuestas.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70 del 27 de agosto de 1993. Diario Oficial No. 41.013. [Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1991). Ley 21 del 4 de marzo de 1991. Diario Oficial No. 39.720. [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 OIT, Ginebra 1989]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 47 del 23 de febrero de 1993. Diario Oficial No. 40.763. [Por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214. [Por la cual se expide la Ley General de Educación]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 152 del 15 de julio de 1994. Diario Oficial No. 41.450. [Por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1286 del 23 de enero 2009.

Diario Oficial No. 47.241. [Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en departamento administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1450 del 16 de junio 2011.

Diario Oficial No. 48.102. [Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2019). Ley 1955 del 25 de mayo de 2019.

Diario Oficial No. 50.964. [Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022]. Bogotá, D. C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2020). Ley 2056 del 30 de septiembre de

2020. [Por la cual se regula la organización y el funcionamiento del Sistema General de Regalías]. Bogotá, D. C., Colombia.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Guía metodológica para*

proyectos y productos de turismo cultural sustentable. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Corte Constitucional de Colombia. (2012). Sentencia T-823 del 17 de octubre de

2012. *Sala Séptima de Revisión de Tutelas de la Corte Constitucional*. M.P.: *Jorge Ignacio Pretelt Chaljub*. Bogotá, D. C., Colombia.

Corte Constitucional de Colombia. (2014). Sentencia T-576 del 4 de agosto de 2014. *Sala Novena de Revisión de la Corte Constitucional. M.P.: Luis Ernesto Vargas Silva*. Bogotá, D. C., Colombia.

Cortecero, A. (2012). *Etnodesarrollo, propuesta de sustentabilidad para San Basilio de Palenque*. Pontificia Universidad Javeriana:
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12378>

Clavijo, F. (2015). *Políticas educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los awá en el resguardo indígena de Mallama* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia: <https://core.ac.uk/download/pdf/71052775.pdf>

de la Peña, G., & Velázquez, R. (2018). Algunas reflexiones sobre la teoría general de sistemas y el enfoque sistémico en las investigaciones científicas. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 31-44.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces03218.pdf>.

De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.

Delgado, G. (2014). *Buena vida, buen vivir, imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias]. (2005). *Política Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. CNCYT.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias]. (2008). *Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación, Colombia construye y siembra futuro*. Colciencias.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias].

(2010). *Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. Colciencias.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias].

(2017). Decreto 293 del 22 de febrero de 2017. [Por el cual se reglamenta el artículo 7 de la Ley 1753 de 2015 en lo relacionado con los planes y acuerdos estratégicos departamentales en ciencia, tecnología e innovación y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D. C., Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Censo*

Nacional de Población y Vivienda - CNPV. DANE

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1994). *Documento CONPES 2739*.

Política Nacional de Ciencia y Tecnología 1994-1998. Consejo Nacional de Política Económica y Social.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1997). *Documento CONPES 2909*.

Programa de apoyo para el desarrollo y reconocimiento étnico de las comunidades negras. Ministerio del Interior.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1998). *Documento CONPES 3918*.

Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. Bogotá, D. C.: Consejo Nacional de Política Económica y Social.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2000). *Documento CONPES 3080*.

Política Nacional de Ciencia y Tecnología 2000-2002. DNP.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2004). *Documento CONPES 3310. Política de Acción Afirmativa para la Población Negra o Afrocolombiana*. Consejo Nacional de Política Económica y Social.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2009). *Documento CONPES 3582. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Consejo Nacional de Política Económica y Social.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. DNP.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2021). *Documento CONPES 4069. Política de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022-2031*. Consejo Nacional de Política Económica y Social.

De Roux, G. (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*. PNUD.

Díaz, E. (2017). *La etnoeducación afrocolombiana: entre saberes y prácticas en el norte del Cauca*. Horizontes.

Douglas, M. (1981). Los lele: resistencia al cambio. En J. Llobera (ed.), *Antropología económica* (pp. 165-187). Anagrama.

Dunn, W. (1994). *Public policy analysis: an introduction* (2ª ed.). Prentice Hall.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Ediciones Abya-Yala.

Edquist, C. (1997). *Systems of innovation. Technologies, institutions and organizations*. Pinter.

El Chingo. (s.f.). *Plan de etnodesarrollo de COCOMOPOCA, para garantizar la existencia física, espiritual, étnico-cultural de los/as afroaltoatrateños/as*.
<https://bit.ly/3o2U7Uy>

Elizondo, A. (2002). *Metodología de la investigación contable* (3ª ed.). Thomson.

Enciso, P. (2002). *Informes de talleres de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en San Andrés, Providencia y Santa Catalina*.
Secretaría de Educación Departamental.

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

Fernández, A. (2006). *Los condicionantes de la innovación y de las actitudes innovadoras en las empresas industriales: análisis del caso andaluz*. UCA.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2020). *Estrategia de etnoeducación*. <https://uni.cf/3KQbHoD>

Forero, A. (2021). *Plan de ordenamiento palenquero*. Pontificia Universidad

Javeriana :

file:///C:/Users/User/Downloads/DOCUMENTO%20TRABAJO%20DE%20GRADO%20-%20Andr%C3%A9s%20Felipe%20Forero%20Espitia%20-%202021%20-%20PDF.pdf

Fornet, R. (2000). *Interculturalidad y globalización*. DEI.

- Forquin, J. (2001). La pédagogie, la culture et la raison: variations sur un thème d'Ernest Gellner. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 131-144.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2807
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo de Hombre Editores.
- Freeman, C. (1987). *Technology policy and economic performance: lessons from Japan*. Pinter.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Revista Diálogos sobre Educación*, 8(15), 1-21. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712017000100005&script=sci_abstract
- García, J. (2000). *Educar para el reencuentro. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana*. Tercer Milenio.
- García, J., & Walsh, C. (2010). Derechos, territorio ancestral y el pueblo afroesmeraldeño. En *¿Estado constitucional de derechos? Informe sobre derechos humanos Ecuador 2009* (pp. 345-360). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Gobernación del Valle del Cauca. (2018). Ordenanza 478 del 12 de febrero de 2018. [Por medio de la cual se establece la Política Pública Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación del Valle del Cauca].

<https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=viewpdf&id=26500>

Gobernación del Valle del Cauca. (2019). *Plan y acuerdo departamental del departamento (PAED) del Valle del Cauca 2019*. Departamento Administrativo de Planeación.

Gobernación del Valle del Cauca. (2021). *Plan de Desarrollo Departamental "Valle invencible 2020-2023"*. Dirección de Planeación.

Gobierno del Encuentro. (s.f.). *Proyecto nacional de diálogo de saberes*.
<https://bit.ly/32DC141>

González, E. (2016). *Identidad y empoderamiento para "liberar la palabra". Construcción de un sistema de comunicación indígena en los pueblos originarios del Cauca, Colombia* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38095/1/T37372.pdf>

Gómez Lee, M. I. (2008). Reseña de "Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación" de André-Noël Roth Deubel. *Revista Opera*, (1), 202-204.

Guerra, E., Meza, M., & Sandoval, E. (2011). *La interculturalidad adjetivada. Ponencia presentada en el Segundo Foro Internacional de Multiculturalidad, 21, 22 y 23 de septiembre, Campus Celaya-Salvatierra*. Universidad de Guanajuato.

Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología*

Social, 9, 27-49.

https://www.researchgate.net/publication/27587892_De_la_observacion_a

Grosfoguel, R. (2018). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. <https://bit.ly/3KP9g5I>

Hall, S. (1981). The whites of their eyes. Racist ideologies and the media. En G. Bridges, y R. Brunt (eds.), *Silver linings* (pp. 28-52). Lawrence y Wishart.

Hall, S. (1985). Signification, representation, ideology: althusser and the post-structuralist debates. *Critical Studies in Mass Communication*, 2, 91-114.
https://pages.mtu.edu/~jdslack/readings/CSReadings/Hall_Signification_Representation_Ideology.pdf

Hall, S. (1997). Old and new identities, old and new ethnicities. En A. King (ed.), *Culture, globalization, and the world-system. Contemporary conditions for the representation of identity* (pp. 41-68). University of Minnesota Press.

Hernández, R., Baptista, P., & Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, A., Cuartas, Y., Herrera, L., Roldan, M., & Martínez, L. (2021). Etnoeducación: educación para la salud desde la diversidad cultural. *MedUNAB*, 24(1), 80- 91. <https://doi.org/10.29375/01237047.3899>.

Herreño, Á. (ed.). (2010). *Los derechos en la lucha contra la discriminación racial*. ILSA.

- HUB Latinoamericano y Caribeño de Política de Innovación Transformativa [HUBLAyCTIP] y Transformative Innovation Policy Consortium [TIPC]. (2020). *Ruta de aprendizaje de Política de Innovación Transformativa (PIT)*. Brighton: HUBLAyCTIP/TIPC.
- Izquierdo, M. (2017). *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí, Mistrató, Risaralda, Colombia* [Tesis de doctorado]. Universidad Tecnológica de Pereira: <https://repositorio.utp.edu.co/items/d688acbf-7239-47ea-a095-a4677ca40068>
- Jiménez, W., & Ramírez, C. A. (2008). *Gobierno y políticas públicas. Programa Administración Pública Territorial*. Escuela Superior de Administración Pública.
- Kember, D., & Gow, L. (1992). *Investigación-acción*. http://ipes.anep.edu.uy/documentos/libre_asis/materiales/Investigacion%20accion.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Graó.
- Leiva, F. (2016). *Desarrollo rural con enfoque territorial para la paz en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia: <https://bit.ly/3AIajzy>
- Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues* 2(4). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

- López, M., & Gutiérrez, L. (2017). Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos. *Polisemia*, 13(24), 57-71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.13.24.2017.57-71>
- Lundwall, B. A. (ed.). (1992). *National systems of innovation: towards a theory of innovation and interactive learning*. Pinter.
- Mandau, N. (2018). *Postdesarrollo, decrecimiento y el buen vivir: un análisis comparativo*. IUDC/UCM.
- Marín, S. (2012). Apropiación social del conocimiento: una nueva dimensión de los archivos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(1), 55-62. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762012000100005
- Marimón, C. (2004). Argumentos verbales y organización textual: la dimensión discursiva del verbo. *Estudios de Lingüística: El Verbo*, , 267-287. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9779/1/ELUA_Anexo2_12.pdf.
- Martínez, V. (2018). *Educomunicación y proyecto educativo etnográfico: apuntes para un currículo fortalecido desde una perspectiva institucional de emprendimiento digital. Caso de estudio San Basilio de Palenque 2013 - 2018 [Tesis de doctorado]*. RUDECOLOMBIA – CADE Universidad de Cartagena: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7573/TESIS>

%20VER%c3%93NICA%20MART%c3%8dNEZ%20GUZM%c3%81N.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martins, A. (2010). *Amartya Sen: "El desarrollo es más que un número"*. BBC Mundo: <https://bbc.in/34hQkLX>

Matos, E., & Cruz, L. (2012). El taller de socialización y la valoración científica en las Ciencias Pedagógicas. *Transformación*, 8(1), 10-19. <https://core.ac.uk/download/pdf/268093401.pdf>.

Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (2ª ed.). Icaria.

Maya, A. (2002). *Atlas etnográfico afrocolombiano*. MEN.

Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación-acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. <https://idus.us.es/handle/11441/12861>

Mena, M. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, 34, 105-114. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys105.114>

Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). CLACSO.

Ministerio de Ciencias. (s.f.). *¿Qué es el OCAD - FCTeI?* <https://bit.ly/3g0Hk0n>

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). Resolución 0643. <https://minciencias.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1995). Decreto 804 del 18 de mayo de 1995. Diario Oficial No. 41.853. [Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos]. Bogotá, D. C., Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Cátedra estudios afrocolombianos*. <https://bit.ly/3g47Nuk>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Boletines poblacionales: población NARP*. Ministerio de Salud y Protección Social.

Ministerio del Interior. (2022). *Consulta consejos comunitarios/organizaciones base*. <https://sidacn.mininterior.gov.co/DACN/Consultas/ConsultaResolucionesOrgConsejoPublic?grid-column=Clasificacion&grid-dir=0>

Ministerio del Interior (2019). Guía metodológica para la elaboración de los planes de etnodesarrollo en consejos comunitarios.

Mosquera, C., & León, R. (2015). Entre la negación del racismo institucional y la etnización de la diversidad étnico-racial negra en programas de combate a la pobreza. *Trabajo Social*, 17, 47-59.

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/64847/54762-277562-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mosquera, C. (2010). Introducción: la persistencia de los efectos de la raza, de los racismos y de la discriminación racial: obstáculos para la ciudadanía de personas y pueblos negros. En C. Rodríguez (ed.), *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas negras*. Universidad Nacional de Colombia/Universidad del Valle.

Mosquera, J. (1999). *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Docentes Editores.

Mungaray, A., & Palacio, J. I. (2000). *Schumpeter, la innovación y la política industrial*. <https://bit.ly/3H9VBnJ>

Navas, A. [@acnavascalixto]. (2019) *Nos vestimos de gala porque ellas se lo merecen: ciencia, tecnología e innovación. #lacienciaylatecnologiaestaenvos* [Tweet]. Twitter: <https://bit.ly/3IJohEn>

Nelson, R. (1993). *National systems of innovation: a comparative study*. Oxford University Press.

Orellana, E., Juanes, B., Orellana, O., & Orellana, F. (2020). Formación pedagógica de los docentes de la carrera de medicina en Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 176- 184.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-176.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO]. (2016). *El estado de los bosques del mundo*. FAO.

Organización de los Estados Americanos [OEA]. (s.f.). *Ciencia y Tecnología*.

<https://bit.ly/3H9DhuI>

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2014). *Convenio número 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OIT.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Eurostat.

Orozco, J. (2016). La investigación-acción como herramienta para formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Ciencias de la Educación*, 19(5), 5-17. <https://repositorio.unan.edu.ni/6266/1/272-982-1-PB.pdf>

Orrego, B. (2012). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía colombiana. *Viajares*, 14(1), 79-94. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/899>

Ortega, L., & Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88. <https://doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>

Ortegón, E. (2020). *Planificación, política y valor públicos: una aproximación a la teoría de la complejidad*. Fondo Editorial Universidad Continental.

- Osorio, M., & Lozano, J. (2019). *Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia : entre la etnoeducación, la interculturalidad y la educación propia*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46039/Version%20Final%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oszlak, Ó., & O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.
<https://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf>
- Pabón, R. (2017). Apropiación social del conocimiento: una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 116-139.
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2629>
- Palacios, J. (1989). La esclavitud y la sociedad esclavista. En *Manual de historia de Colombia* (pp. 153-174). Colcultura.
- Palenzuela, P. (2008). *Mitificación del desarrollo y mistificación de la cultura: el etnodesarrollo como alternativa*. Grupo de Investigación GEISA.
- Pardo, C., & Cotte, A. (2018). *Indicadores de ciencia y tecnología*. OCyT.
- Perea, F. (1992). *La etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Docente Editores.
- Pérez, J., y Gardey, A. (2008). *Definición de interculturalidad*. Definicion.de:
<https://bit.ly/3AGWUIm>

Pérez, M. & Rojas, J. (2008). *Desarrollo sostenible: principios, aplicaciones y lineamientos de política para Colombia*. Universidad del Valle:
<https://bit.ly/3KNjCTP>

Pérez, T., & Tafur, M. (2010). *Deslocalizando la apropiación social de la ciencia y la tecnología en Colombia. Aportes desde prácticas diversas*. Colciencias.

Presidencia de la República de Colombia. (1995). Decreto 1745 del 12 de octubre de 1995. Diario Oficial No. 42.049. [Por el cual se reglamenta el Capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las "tierras de las comunidades negras" y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D. C., Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 1122 del 18 de junio de 1998. [Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D. C., Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 2253 del 9 de noviembre de 1998. Diario Oficial No. 43.431. [Por el cual se crea la Comisión de Estudios para formular el Plan de Desarrollo de las Comunidades Negras]. Bogotá, D. C., Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (2007). Decreto 4181 del 29 de octubre de 2007. Oficial No. 46.797. [Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para el Avance de la Población Afrocolombiana, Palenquera y Raizal]. Bogotá, D. C., Colombia Diario.

Prebisch, R., & Martínez, G. (1949). *El desarrollo económico de América Latina y algunos de sus principales problemas*. CEPAL

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2015). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2015: trabajo al servicio del desarrollo*. PNUD.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *PcniIndig*, 13(29), 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clases sociales. *Journal of World-Systems Research*, 1(2), 342-386.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. En *Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia* (pp. 25-61). Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual.

Quijano, A. (2007). Colonialidad: el poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.

Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo*, (19), 1-15.

Real Academia Española [RAE]. (2014). *Ciencia*. Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/ciencia?m=form>

- Real Academia Española [RAE]. (2014b). *Tecnología*. Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/tecnolog%C3%ADa?m=form>
- Red de las Universidades para la Innovación. (2019). *Congreso de TIC en la Universidad de Santiago de Cali*. RUPIV.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Universidad del Cauca.
- 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. <https://www.ramwan.net/restrepo/documentos/politicas%20curriculares-restrepo-rojas.pdf>
- Reyes, O., & Bringas, J. (2006). La Modelación Teórica como método de la investigación científica. *Varona*, 42, 8-15.
- Rodríguez, M. (2016). *Análisis crítico de la protección de los conocimientos tradicionales en el constitucionalismo ecuatoriano* [Tesis doctoral]. Universidad Andina Simón Bolívar: <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5140>
- Rodríguez, N., Segura, A., Chacón, N., & Rosero, A. (2019). *Ficha técnica indicador: incidencia de la pobreza monetaria en Bogotá D. C.* Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198. <https://doi.org/10.22380/2539472X.963>

Rojas, A. (s.f.). *Etnoeducación y autonomía*. Observatorio de Territorios Étnicos.

Una apuesta por la defensa de los territorios: <https://bit.ly/3G7bw4S>

Rojas, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, (46), 45-59.

<https://doi.org/10.7440/colombiaint46.1999.03>

Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, 167-182.

<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476010.pdf>

Ronderos, C. (2019). *Pobreza*. La República: <https://bit.ly/3o3Oeq8>

Roth, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Aurora.

Ruiz, A., & Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (14), 6-29.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4785241.pdf>

Said, E. (1990). *Orientalismo*. Libertarias.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_abstract

- Sánchez, A. (2021). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú:
<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-deinvestigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-aestria-en-educacion/>
- Sánchez, V., & Pérez, M. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 265-269.
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Sánchez, C. (2020). *El valor de la cultura en la agenda pública. Inferencias desde la acción del Estado sobre la cuestión étnico-cultural en San Basilio de Palenque (Colombia)* [Tesis de doctorado]. Universidad Externado de Colombia:
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/4811>
- Santacruz, M. (2020). *El CODECTI 2020 trabajará por los clústeres productivos y tecnológicos*. Gobernación del Valle del Cauca: <https://bit.ly/3rbRvWB>
- Sistema Nacional de Competitividad e Innovación [SNCI]. (s.f.). *Comisiones Regionales de Competitividad e Innovación*. <https://bit.ly/3AHRyN1>
- Subdirección de Estudios Socioeconómicos, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2019). *Reunión del Comité Universidad, Empresa, Estado*. S
<https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=descargar&idFile=58142>
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

- Terrén, E. (1999). Postmodernidad, legitimidad y educación. *Educação & Sociedade*, 11-47.
- Thiriat, P. (2020). *Análisis de la incidencia de la conectividad asociada a TIC en la medición de pobreza multidimensional en Colombia* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/49044/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=1>
- Tobar, M. (2020). *El sistema educativo indígena propio: política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia* [Tesis de doctorado]. Universidad de la Sabana:
https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/47650/TESIS%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20INDIGENA%20PROPIO%20_SEIP%2011_03_21%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres-Paz, S. (2018). *Política Pública de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación del Valle del Cauca: conocimiento para el desarrollo económico, social y ambiental (2018-2032)*. Gobernación del Valle del Cauca.
- Troncoso, C., y Amaya, A. (2017). *Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. Rev. Fac. Med. No. 2. Vol. 65. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>

- Universidad Autónoma de Occidente. (2018). *Reunión de algunos líderes de instancias regionales de CTeI del Valle*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Universidad de Jaén. (s.f.). *Diseño de investigación-acción participativa (IAP)*.
<https://bit.ly/3o9ZnFU>
- Valencia, E. (1999). Etnicidad y etnodesarrollo. La experiencia en México. En J. E. Ordóñez, *Pueblos indígenas y derechos étnicos. VII Jornadas Lascasianas* (pp. 115-134). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valladares, L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19), 61-101.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102015000200003&script=sci_abstract
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33(1), 155-165.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Velasco, L. (1999). Lo "etno" del desarrollo: una mirada a las estrategias y propuestas de desarrollo indígena. *MAD*, (1), 1-20. 10.5354/0718-0527.2011.14864
- Vera, R. (1997). La noche estrellada (la formación de constelaciones de saber). *Chiapas*, 5, 1-16.

Vergara, C., & Ortiz, D. (2016). Desarrollo sostenible: enfoques desde las ciencias económicas. *Revista Apuntes del CENES*, 35(62), 15-52.

<http://www.scielo.org.co/pdf/cenes/v35n62/v35n62a02.pdf>

Viáfara, C. (2011). *Informe anual: estado de los derechos de la población afrocolombiana 2010*. Cimarron.

Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano.

Comentario Internacional. *Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, (2), 65-77.

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/228>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural: <https://bit.ly/3G5k8sz>

Walsh, C., Viaña, J., & Tapia, L. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración.

Wikipedia. (s.f.a). *Decolonialidad*. <https://bit.ly/3r74YPt>

Wikipedia. (s.f.b). *Investigación-acción*. <https://bit.ly/3G87Csj>

Zapata, M. (1983). *Changó, el gran putas*. La Oveja Negra.

8. Anexos

Anexo 1. Carta de acceso al campo

Cali, 20 de noviembre de 2019

Señores

Consejos comunitarios, organizaciones de base étnico territoriales, líderes y lideresas de las comunidades negras del Departamento del Valle del Cauca.

Asunto: Solicitud de reunión para diálogo de saberes sobre etnoeducación, ciencia, tecnología e innovación, para entrada en escena para investigación.

Apreciados amigos, compañeros, líderes, lideresas y dirigentes de las comunidades negras del Valle del Cauca.

Como es de su conocimiento nuestras comunidades NARP, históricamente, hemos venido enfrentando grandes obstáculos y desafíos. A pesar, de los avances en materia legislativa, nosotros no gozamos de tener una vida con calidad, plena, con dignidad y respeto. Necesitamos seguir trabajando y construyendo de manera colectiva, procesos que nos fortalezcan como comunidad.

Desde hace varios años, he recibido de varios actores sociales de nuestra comunidad la preocupación por estar excluidos de los procesos de ciencia, tecnología e innovación, es por ello, que como estudiante del Doctorado de Educación en la Universidad de Manizales, he venido avanzando en una propuesta de investigación que sin duda alguna debe ser construida de manera participativa y desde las bases, para que haya un empoderamiento de nuestra etnia en materia de etnoeducación, ciencia, tecnología e innovación.

Por lo anterior, amablemente estoy invitándolos a reuniones, en los municipios de Tuluá, Buga, Palmira, Cali, Buenaventura y Cartago, a fin de que a través de un diálogo de saberes, podamos avanzar en esta construcción colectiva que empodere a nuestras comunidades.

Adjunto, las propuestas de fechas, lugares y agenda inicial, para más información se puede comunicar conmigo a través del celular 3166338780, o correo: sandretty@yahoo.com

Cordialmente,



Anexo 2. Cuestionario aplicado en el proceso de cocreación del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca

Estimados participantes en el proceso de cocreación del modelo:

En el marco del desarrollo de una investigación doctoral, y dada la importancia de su participación, se les solicita su contribución para que aporten sus opiniones al proceso de cocreación del modelo formativo-intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI del Valle del Cauca. Esperamos poder contar una vez más con su acostumbrada colaboración. Muchas gracias.

Sexo:

Edad:

Ocupación:

1. ¿Cómo ha sido el nivel de participación de las comunidades NARP en el SRCTI del Valle de Cauca?

- a) Alta participación.
- b) Escasa participación.
- c) Baja participación.

2. Teniendo en cuenta la selección de la respuesta anterior, ¿cuáles son los causantes o determinantes del nivel de participación?

3. Teniendo en cuenta la selección de la respuesta para la primera pregunta, ¿cuáles son los principales efectos o consecuencias que ha traído para las comunidades el nivel de participación seleccionado?

4. ¿Estaría de acuerdo con una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI que forme parte del Sistema Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación?

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) Medianamente de acuerdo.
- c) En total desacuerdo.

5. Por favor, explique brevemente la respuesta otorgada a la pregunta anterior.

6. ¿Considera importante que el departamento del Valle del Cauca cuente con una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI que incorpore los conocimientos tradicionales?

- a) Sí.
- b) No.

7. Explique brevemente la respuesta otorgada a la pregunta anterior.

8. Si su respuesta a la pregunta anterior fue positiva, por favor, señale: ¿cuál de las siguientes razones serían las más importantes para que el SRCTI del Valle del Cauca tenga una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI?

- a) Se fortalecerían las políticas públicas, los planes, los programas y los proyectos de CTeI.
- b) Se podría fortalecer el marco normativo de CTeI.
- c) Sería un referente a nivel nacional e internacional de inclusión étnica en el sistema de CTeI.

d) Contribuiría a fomentar un mejoramiento en la calidad de vida de las comunidades étnicas a partir del conocimiento.

e) Todas las anteriores.

f) Ninguna de las anteriores.

9. Si su respuesta a la pregunta anterior fue positiva, por favor, indique: ¿cuáles de los siguientes actores deberían participar en el proceso de formulación y puesta en marcha de una Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI?

a) Consejos comunitarios y organizaciones de comunidades negras.

b) Administraciones municipales y Gobierno departamental.

c) Entidades del Gobierno nacional.

d) Organismos de cooperación.

e) Universidades.

f) Institutos y centros de investigación.

g) Otros, ¿cuáles?

h) Todos los anteriores.

10. ¿Cuáles deberían ser los pilares de esa agenda étnica? Puede seleccionar más de una respuesta.

a) El territorio.

b) El desarrollo sostenible.

c) La autonomía.

- d) El bienestar social.
- e) La comunidad.
- f) El conocimiento tradicional.
- g) Otro, ¿cuál?
- h) Todos los anteriores.

Cuestionario en el marco de la Investigación de la Tesis Doctoral:

DESGO DE UN MODELO SOCIOCULTURAL (INTERCULTURAL) DE AGENDA ÉTNICA DE
ETNOEDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN EL VALLE DEL CAUCA.

Fecha:21-enero-2022

Nombre completo: _____ Henry Caicedo Asprilla _____

Cedula: _____ 16752755 _____

Celular: _____ 3113406610 _____

Ocupación _____ docente _____

1. ¿Para Usted como ha sido **el nivel de participación** de las comunidades Negras, Afrocolombianas, ¿Raizales y Palenqueras en el Sistema Regional de CTel del Valle de Cauca?

- a) Alta participación
- b) **Escasa participación**
- c) Baja participación.

2. Teniendo en cuenta la selección de la respuesta de la pregunta número 1, Cuáles considera Usted que son los **causantes o determinantes** del nivel de participación de la selección anterior.

R//

- Poca apropiación social del conocimiento científico por parte de las comunidades.
- Poco reconocimiento de las comunidades como personas con saber.
- Bajo nivel educativo formal de las comunidades.

3. Teniendo en cuenta la selección de la respuesta de la pregunta número 1, cuáles son las **principales efectos o consecuencias** para las comunidades producto del nivel de participación seleccionado por Usted.

R//

- Pocos científicos pertenecientes a las comunidades
- Poca implementación de la ciencia en los procesos sociales, ambientales y productivos

4. ¿Usted estaría de acuerdo que haya una Agenda Étnica en Ciencia, Tecnología e Innovación, que sea parte del Sistema Departamental de CTel?

- a) **Totalmente de acuerdo.**
- b) Medianamente de acuerdo
- c) En total desacuerdo

5. Por favor, explique brevemente su anterior respuesta.
R//
Para lograr una mayor participación de este tipo de comunidades en la ciencia y tecnología, la única opción es construyendo una agenda.
6. ¿Para Usted tiene importancia que el Departamento del Valle cuente con una Agenda Étnica en Ciencia, Tecnología e Innovación que incorpore los conocimientos tradicionales?
- a) Si
b) No
7. Por favor explique brevemente su anterior respuesta-
R//el conocimiento ancestral puede constituirse la base en la generación de riqueza del departamento.
8. Si su respuesta a la pregunta anterior fue positiva, por favor señalar, cuál de las siguientes razones serían las más importantes de que el Sistema Regional de CTel del Valle del Cauca, tenga una Agenda Étnica en CTel.
- a) Se fortalecerían las políticas públicas, planes, programas y proyectos de CTel.
b) Se podría fortalecer el marco normativo de CTel.
c) Sería un referente a nivel nacional e internacional de inclusión étnica en el Sistema de CTel.
d) Contribuiría a fomentar un mejoramiento en la calidad de vida de las comunidades étnicas a partir del conocimiento.
e) Todas las anteriores
f) Ninguna de las anteriores.
9. Si su respuesta a la pregunta numero 8 fue positiva, por favor indique, cuales, de los siguientes actores, deberían participar en el proceso de formulación y puesta en marcha de una Agenda Étnica en Ciencia, Tecnología e Innovación:
- a) Consejos Comunitarios y organizaciones de comunidades negras
b) Administraciones Municipales y Gobierno departamental
c). Entidades del gobierno nacional
d) Organismos de Cooperación.
e) Universidades.
f) Institutos y centros de investigación.
g) Otros, ¿Cuáles? _ todos los anteriores
-

10. Para Usted, ¿cuáles deberían ser los pilares de esa Agenda Étnica? Puede seleccionar más de y una respuesta.

- a) El territorio
- b) El desarrollo sostenible
- c) La Autonomía
- d) El bienestar social
- e) La comunidad
- f) El conocimiento tradicional
- g) Otro. ¿Cual?

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación de la Tesis Doctoral: DISEÑO DE UN MODELO SOCIOCULTURAL (INTERCULTURAL) DE AGENDA ÉTNICA DE ETNOEDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN EL VALLE DEL CAUCA.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por SANDRA DE LAS LAJAS TORRES PAZ de la Universidad Católica de Manizales. La meta de este estudio es: Diseñar un modelo sociocultural (intercultural) de agenda étnica de ciencia, tecnología e innovación que contribuya a la etnoeducación y el etnodesarrollo de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Valle del Cauca.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta) Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso le perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece

incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por SANDRA DE LAS LAJAS TORRES PAZ. He sido informado (a) de que la meta de esta Investigación es: Diseñar un modelo sociocultural (intercultural) de agenda étnica de ciencia, tecnología e innovación que contribuya a la etnoeducación y el etnodesarrollo de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Valle del Cauca.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 25 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a SANDRA DE LAS LAJAS TORRES PAZ al celular 3166338780

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a SANDRA DE LAS LAJAS TORRES PAZ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante:
Henry Caicedo Asprilla

Firma del Participante:



Fecha:21-enero-2022

Anexo 3. Concurso departamental etnoeducativo-estudiantil

Objetivo del concurso: potenciar la creatividad de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP en la participación de actividades etnoeducativas dirigidas a incentivar el intercambio de saberes culturales, costumbres, tradiciones y usos que posibiliten el etnodesarrollo en el Valle del Cauca.

Estructura didáctica:

Tiempo: 8 horas.

Actividad extradocente: concurso.

Organización: cronograma del festival.

Método: trabajo independiente.

Medio: pincel, pintura, computador, equipo de sonido, guitarra, libros.

Bases del concurso

- En el concurso podrán participar todos los estudiantes del nivel de básica secundaria pertenecientes al Valle del Cauca y otros departamentos que estén interesados en el etnodesarrollo de las comunidades NARP.
- Los concursantes en el festival departamental deben haber sido ganadores en concursos de este mismo tipo a nivel institucional y municipal.

- Los trabajos pueden ser entregados en formato físico o digital, según la modalidad en la que se concurse y las posibilidades de los autores. Podrán concursar hasta tres participantes por cada una de las obras entregadas.
- Los organizadores del concurso deberán tener habilitados una dirección de correo, un número telefónico y otras vías de comunicación mediante las que se puedan brindar información y orientación.
- En el concurso se otorgarán tres premios: mención, destacado y gran premio.
- El contenido de la premiación estará en correspondencia con los recursos asignados para tales fines.

Modalidades en las que se concursará

- Proyecto etnoeducativo de investigación.
- Música.
- Poesía.
- Teatro.
- Pintura.
- Cuento.
- Danza.
- Tradiciones culinarias.

Líneas del concurso

Las líneas del concurso están dirigidas a potenciar:

- Actividades de CTeI en las comunidades NARP.
- Las tradiciones culturales están asociadas a los siguientes aspectos:
 - Idioma.
 - Danza.
 - Música.
 - Religiosidad.
 - Relación con la naturaleza.
- Saberes ancestrales.

Nota: los realizadores del concurso pueden modificar, según sus necesidades, el contenido de alguna de las partes de esta proyección de concurso, pues esta es solo una propuesta.

Anexo 4. Festival departamental etnoeducativo-estudiantil

Objetivo del festival: potenciar el protagonismo y el goce de los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP en la participación para las actividades etnoeducativas dirigidas a incentivar el intercambio de saberes culturales, costumbres, tradiciones y usos que posibiliten el etnodesarrollo en el Valle del Cauca.

Estructura didáctica:

Tiempo: 8 horas.

Actividad extradocente: festival.

Organización: cronograma del festival.

Método: trabajo independiente.

Medio: pincel, pintura, computador, equipo de sonido, guitarra, libros.

Bases del festival

- En el festival podrán participar todos los estudiantes del nivel de básica secundaria pertenecientes al Valle del Cauca y otros departamentos que estén interesados en el etnodesarrollo de las comunidades NARP.

- Se seleccionará una institución educativa etnoeducativa del departamento con infraestructura y antecedentes demostrados para el desarrollo de este tipo de actividades, la cual será el centro de la actividad y acogerá a todos los participantes a nivel departamental.
- Se desarrollará un conjunto de actividades para que los estudiantes se diviertan mientras aprenden.
- Se sugiere no otorgar premio alguno, sino que constituya una gran fiesta de la identidad y las tradiciones de los estudiantes pertenecientes a los pueblos NARP del Valle del Cauca para potenciar la etnoeducación y el etnodesarrollo.

Modalidades de participación en el festival

Los participantes en el festival podrán participar en las modalidades siguientes:

- Proyecto etnoeducativo de investigación.
- Música.
- Poesía.
- Teatro.
- Pintura.
- Cuento.
- Danza.
- Tradiciones culinarias.
- Modalidad libre.

Líneas del festival

Las líneas del concurso están dirigidas a potenciar:

- Actividades de CTeI en las comunidades NARP.
- Tradiciones culturales asociadas a los siguientes aspectos:
 - Idioma.
 - Danza.
 - Música.
 - Religiosidad.
 - Relación con la naturaleza.
- Saberes ancestrales.

Nota: los realizadores del festival pueden modificar, según sus necesidades, el contenido de alguna de las partes de la proyección de concurso, pues esta es solo una propuesta.

Anexo 5. Sociedad científico-estudiantil etnoeducativa

Título: Las comunidades NARP del valle del cauca.

Objetivo del festival: Incentivar la actividad investigativa entre los estudiantes pertenecientes a las comunidades NARP para su participación en actividades etnoeducativas dirigidas a incentivar el intercambio de saberes culturales, costumbres, tradiciones y usos que posibiliten el etnodesarrollo en el Valle del Cauca.

Estructura didáctica:

Tiempo: 1 semestre.

Actividad extradocente: sociedad científica.

Organización: planificación del proceso investigativo.

Método: investigativo.

Medio: grabadora, cámara, micrófono, cuadernos, bolígrafos (todos los que sean necesarios).

Líneas de investigación

- Etnodesarrollo.
- Conocimientos tradicionales en las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- Etnoeducación e interculturalidad en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

- Apropiación social del conocimiento en las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- Formulación de proyectos relacionados con el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- SGR en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

Desarrollo

La sociedad científica, como espacio que potencia la investigación estudiantil, pretende, desde la investigación y la indagación científica, sistematizar y descubrir nuevos conocimientos relacionados con las líneas temáticas de investigación propuestas con anterioridad.

Metodología para utilizar

La metodología utilizada debe corresponder a la intención de las investigaciones que se proponen; por eso, teniendo en cuenta las características generales de la sociedad, y con base en la etnoeducación y el etnodesarrollo, se propone la utilización de los siguientes métodos y técnicas.

Métodos teóricos

- El análisis-síntesis, para la sistematización de teorías y conceptos fundamentales mediante la división del todo en sus partes y viceversa, lo cual posibilita el arribo a conclusiones y penetrar en los nexos y relaciones que se establecen entre la etnoeducación y el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

- Inducción-deducción, para la realización de inferencias científicas sobre determinados procesos y categorías científicos, el desarrollo de resúmenes, la comparación de teorías y la construcción de interpretaciones coherentes en lo relacionado con categorías como *interculturalidad, etnoeducación y etnodesarrollo*.
- Histórico-lógico, para la determinación de tendencias históricas, estudiar la evolución epistemológica de los diferentes procesos que se relacionan con el objeto principal de la sociedad científica y el desarrollo de gráficas del tiempo que posibiliten comprender el movimiento histórico del tratamiento a las actividades de CTeI en las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- La modelación, para la representación y la construcción abstractas de categorías esenciales devenidas de un proceso de análisis y sistematización profunda, de forma que los investigadores puedan modelar el objeto estudiado y aportar nuevos conocimientos en cuanto a la relación entre la etnoeducación, las actividades de CTeI y el etnodesarrollo en las comunidades NARP del Valle del Cauca.

Métodos empíricos

- La observación, como método integrador, que posibilita indagar, dentro o cerca del campo en el que se trabaja, las principales relaciones, manifestaciones y comportamientos de los sujetos implicados en las investigaciones que se desarrollan, ya sea en

- contextos educativos o socioculturales, a fin de reflexionar y comparar la influencia de la aplicación de diferentes métodos y productos científicos en proceso de indagación de la etnoeducación y el etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- La entrevista y la encuesta, para conocer opiniones de los diferentes sujetos que participan en las investigaciones que se desarrollan sobre la etnoeducación y el etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca, a través de la elaboración de cuestionarios donde se integren preguntas abiertas, cerradas y de filtro que garanticen la veracidad de la información obtenida.
 - Los diarios de campo, para recoger de forma descriptiva los acontecimientos aparentemente simples y más significativos del proceso de investigación científica, los cuales posibilitan cruzar y triangular resultados otorgados por otros métodos que inciden en la toma de decisiones en el proceso de investigación sobre la etnoeducación y el etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca. Al mismo tiempo, se elaborarán videos, grabaciones, entre otros elementos, como complementos audiovisuales para garantizar la pertinencia de los nuevos conocimientos generados en la sociedad científica.

Métodos estadísticos

En cuanto al procesamiento estadístico, se utilizarán las estadísticas descriptiva e inferencial para la interpretación y la presentación de resultados; ello, apoyado en la elaboración de diferentes tipos de gráficas, tablas de frecuencia y redes semánticas, y en el *software* de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. Por ello, el trabajo con los estudiantes debe ser coherente, planificado y sistemático, a fin de garantizar los resultados esperados, por lo que se propone que se consulten las siguientes fuentes.

Fuentes bibliográficas

González, E. (2016). Identidad y empoderamiento para "liberar la palabra".

Construcción de un sistema de comunicación indígena en los pueblos originarios del Cauca, Colombia [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38095/1/T37372.pdf>

Martínez, V. (2018). *Educomunicación y proyecto educativo etnográfico: apuntes para un currículo fortalecido desde una perspectiva institucional de emprendimiento digital. Caso de estudio San Basilio de Palenque 2013 - 2018 [Tesis de doctorado]*. RUDECOLOMBIA – CADE Universidad de

Cartagena:

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7573/TESIS%20VER%c3%93NICA%20MART%c3%8dNEZ%20GUZM%c3%81N.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ortega, L., & Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas

corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88.

<https://doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>

Pabón, R. (2017). Apropiación social del conocimiento: una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 116-139.

<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2629>

Pérez T., & Tafur, M. (2010). *Deslocalizando la apropiación social de la ciencia y la tecnología en Colombia. Aportes desde prácticas diversas*. Colciencias.

Presidencia de la República de Colombia. (1995). Decreto 1745 del 12 de octubre de 1995. Diario Oficial No. 42.049. [Por el cual se reglamenta el Capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las tierras de las comunidades negras y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D. C., Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 1122 del 18 de junio de 1998. [Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D. C., Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 2253 del 9 de noviembre de 1998. Diario Oficial No. 43.431. [Por el cual se crea la Comisión de Estudios para formular el Plan de Desarrollo de las Comunidades Negras]. Bogotá, D. C., Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (2007). Decreto 4181 del 29 de octubre de 2007. Oficial No. 46.797. [Por el cual se crea la Comisión Intersectorial

para el Avance de la Población Afrocolombiana, Palenquera y Raizal]. Bogotá, D. C., Colombia.

Sánchez, C. (2020). *El valor de la cultura en la agenda pública. Inferencias desde la acción del Estado sobre la cuestión étnico-cultural en San Basilio de Palenque (Colombia)* [Tesis de doctorado]. Universidad Externado de Colombia: <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/4811>

Nota: estas fuentes bibliográficas deben ser enriquecidas con documentos escritos, testimonios y elementos de la oralidad procedentes de las comunidades NARP del Valle del Cauca; fuentes, archivos y tesis de grado, maestría o doctorado relacionados con el tema; y documentos científicos disponibles en las bibliotecas de las universidades y la departamental y/o sitios académicos de internet.

Anexo 6. Conversatorios con personalidades destacadas de las comunidades NARP del Valle del Cauca

Objetivo general del conversatorio: indagar acerca de los conocimientos que poseen las personalidades destacadas de las comunidades NARP del Valle del Cauca sobre las actividades de CTeI que pueden potenciar el etnodesarrollo en sus contextos de actuación.

Estructura didáctica:

Tiempo: entre 60 y 90 minutos por sesión.

Actividad extradocente: conversatorio.

Organización: elaboración del cuestionario y la guía del conversatorio.

Método: elaboración conjunta.

Medio: grabadora, cámara, teléfono, equipo de sonido, micrófono, cuaderno, bolígrafo.

Introducción del conversatorio

- Definir el objetivo general del conversatorio.
- Conciliar entre estudiantes y profesores los temas a tratar.
- Deslindar los temas a tratar.
- Seleccionar un moderador y elaborar el cuestionario de preguntas.
- Definir la dinámica a utilizar y garantizar la logística del desarrollo del conversatorio.

- Solicitar un acta de consentimiento informado para el desarrollo de grabaciones de audio o video.
- Negociar y definir la fecha, la hora y el lugar del conversatorio con los miembros de las comunidades NARP a entrevistar.

Desarrollo del conversatorio

- Estudio previo de los elementos a tratar: la calidad del conversatorio estará determinada por la preparación que estudiantes, profesores y moderador poseen con respecto a las temáticas en torno a las cuales girará el conversatorio.
- Desarrollar una actividad motivacional: esta actividad estará sujeta a la creatividad de los entrevistadores y el moderador, las cuales pueden ser una canción, una frase o el fragmento de un video relacionados con el contenido esencial del conversatorio.
- Iniciar la aplicación del cuestionario: este proceso debe ser lo más ameno posible, de modo que la relación entrevistados-entrevistadores sea natural desde el punto de vista afectivo y respetuosa, pero sin permitir la vaguedad en las ideas, con base en la experticia del moderador.
- Ajuste del tiempo: el tiempo es un elemento muy interesante para el desarrollo de los conversatorios, porque debe ser el adecuado para que entrevistados y entrevistadores se sientan cómodos

durante todo el proceso. Así, se sugiere que el proceso tenga una duración mínima de 60 minutos y que no exceda los 90.

Conclusiones del conversatorio

Las conclusiones del conversatorio deben recoger las síntesis generalizadoras de todo el proceso diálogo entre entrevistados y entrevistadores, a fin de extraer los contenidos esenciales y regularidades del proceso. Es pertinente, además, elaborar una relatoría escrita y una grabación (de video o audio) sobre el desarrollo del conversatorio para volver a este cada vez que sea necesario para sistematizar información.

Anexo 7. Diplomado en CTeI, etnoeducación y conocimientos ancestrales

Este diplomado tiene una estructura que posibilita su legalidad y lógica académico-curricular, y cuenta con 120 horas clases presenciales, semipresenciales, virtuales y autónomas. El diplomado otorga cuatro créditos académicos y posee el siguiente sistema de objetivos.

Objetivo general

Potenciar la participación efectiva de las comunidades étnicas NARP e indígenas en el sistema de CTeI y el SGR, a fin de incentivar el intercambio de saberes culturales, costumbres, tradiciones y usos. Igualmente, se busca que este sirva de escenario para la identificación y el análisis de los retos de las comunidades en CTeI, y para la recolección de insumos en la construcción de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

Objetivos específicos

1. Generar un espacio de formación para las comunidades étnicas NARP e indígenas que contribuyan a su fortalecimiento como actores del ecosistema de CTeI y del SGR.
2. Participar en la cocreación colectiva de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI.

Temas y temáticas para tratar

1. SNCTI: introducción al sistema de CTeI en Colombia y su marco normativo. Descripción del SNCTI. Objetivo del SNCTI para la sociedad. Actores clave y su función en el SNCTI. Programas del

- SNCTI. Estrategias diseñadas por el Estado colombiano para el desarrollo de la CTeI. Políticas nacionales de CTeI.
2. SGR: ¿Qué es el SGR? Reformas al régimen de regalías. El marco normativo de SGR. Distribución de los recursos. Órganos del SGR y Órgano Colegiado de Administración y Decisión (OCAD). Importancia, funcionamiento y funciones de los OCAD. SGR y grupos étnicos. Ciclo del proyecto en el SGR (viabilización y registro, priorización y aprobación, ejecución). Fondo de CTeI. Requisitos de presentación de los proyectos al fondo de CTeI. Funcionamiento de las convocatorias del SGR.
 3. Apropiación social del conocimiento: ¿Qué es la apropiación social del conocimiento? Estrategias de apropiación social del conocimiento.
 4. Relaciones de CTeI en la sociedad, ODS y políticas públicas: desarrollo social, ambiental y económico. Conceptos básicos sobre los ODS. Políticas públicas. Cogestión de la CTeI.
 5. Etnodesarrollo, conocimientos tradicionales, etnoeducación e interculturalidad: aproximación de la historia de la diáspora afro en América y en Colombia. ¿Qué es enfoque diferencial? Marco normativo étnico. Multiculturalidad. Interculturalidad. Globalización e identidad cultural. Identidad cultural colombiana. Formas organizativas de los grupos étnicos y autoridades. Condiciones

socioeconómicas de los grupos étnicos. Políticas públicas para grupos étnicos. PED de grupos étnicos. Planes de vida de comunidades indígenas. Conceptos de etnoeducación y educación propia, características y principios. Legislación para la etnoeducación. Currículo para la diversidad, la interculturalidad y la multiculturalidad.

6. Formulación de proyectos, programas y acciones: introducción. Lineamientos base de la metodología general ajustada (MGA). Módulos y formatos de la MGA. Módulo de identificación. Módulo de preparación (diferentes estudios: mercado, técnico, etc.). Módulo de evaluación. Módulo de programación.

Consideraciones metodológicas generales

El curso se desarrollará mediante actividades teórico-prácticas, principalmente a través de la discusión colectiva, las reflexiones, los debates y el diálogo reflexivo de situaciones problemáticas relacionadas con los contenidos esenciales del programa. Se emplearán métodos y procedimientos que favorezcan un aprendizaje con énfasis en la indagación y la solución de problemas, de forma que esto promueva el autodescubrimiento, la curiosidad, la cooperación iniciativa y la creatividad.

Sistema de evaluación

En el presente programa, la evaluación es concebida de forma sistemática. Su base fundamental radicará en un conjunto de criterios evaluativos estrechamente relacionados con la participación de los cursistas en las actividades presenciales y

en el cumplimiento de las actividades independientes orientadas. Asimismo, el curso puede ser evaluado con una ponencia en formato digital y/o escrita donde los cursistas demuestren dominio de los contenidos. Así, se propone que el informe (en formato impreso y/o digital) tenga una extensión de hasta 10 páginas, sin contar los anexos necesarios, y su estructura debe corresponder a la de un ensayo o artículo con las normas de una revista indexada escogida. Este se realizará de forma individual o por parejas.

Anexo 8. Taller etnoeducativo sobre el modelo formativo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca

El presente taller tiene como objetivo general dialogar sobre el modelo formativo intercultural de la Agenda Étnica de Etnoeducación y CTeI en el Valle del Cauca. En este taller, además, se deben abordar temas de vital importancia para la lógica teórico-conceptual de la presente investigación, los cuales se ven relacionados con los siguientes aspectos:

- Teoría e interculturalidad críticas.
- Pluriculturalidad y etnoeducación.
- Decolonialidad y geopolítica.
- Pedagogía crítica y epistemologías del sur.
- Los ODS y la sociedad civil organizada.
- Educación propia e inclusión.
- Etnoeducación, etnoinvestigación y saberes tradicionales.

Dinámica para el desarrollo del taller

El desarrollo del taller se da con las actividades teórico-prácticas con las que se potencian la discusión colectiva, las reflexiones, los debates y el diálogo reflexivo de situaciones problemáticas relacionadas con los contenidos esenciales. Para ello se emplean métodos y procedimientos que favorecen la indagación y la solución de problemas, con el fin de promover el autodescubrimiento, la curiosidad, la cooperación iniciativa, la creatividad y el aprendizaje desarrollador.

Sistema evaluativo del taller

La evaluación en el presente taller tiene su esencia en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con base en un conjunto de criterios evaluativos estrechamente relacionados entre sí y que tienden a la participación de los cursistas y a la generación de opiniones y criterios relacionados con las temáticas tratadas.

Bibliografía básica

Clavijo, F. H. (2015). Políticas educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los awá en el resguardo indígena de Mallama [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia: <https://core.ac.uk/download/pdf/71052775.pdf>

González, E. (2016). Identidad y empoderamiento para "liberar la palabra". Construcción de un sistema de comunicación indígena en los pueblos originarios del Cauca, Colombia [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38095/1/T37372.pdf>

Izquierdo, M. (2017). *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí, Mistrató, Risaralda, Colombia* [Tesis de doctorado]. Universidad Tecnológica de Pereira: <https://repositorio.utp.edu.co/items/d688acbf-7239-47ea-a095-a4677ca40068>

Pabón, R. (2017). Apropiación social del conocimiento: una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 116-139. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2629>

Presidencia de la República de Colombia. (1995). Decreto 1745 del 12 de octubre de 1995. Diario Oficial No. 42.049. [Por el cual se reglamenta el Capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las tierras de las comunidades negras y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D. C., Colombia.

Anexo 9. Taller etnoeducativo sobre la situación de las comunidades NARP del Valle del Cauca en Etnoeducación y CTeI

El presente taller tiene como objetivo general dialogar sobre la situación de las comunidades NARP del Valle del Cauca en etnoeducación y CTeI. En este taller, además, se deben tratar los siguientes temas de vital significación teórico-conceptual para la presente investigación:

- El SRCTI del Valle del Cauca.
- Los CODECTI del Valle del Cauca.
- La RUIV del Valle del Cauca
- El CUEEV.
- La CRCI del Valle del Cauca.
- Los consejos subregionales y municipales de CTeI del Valle del Cauca.
- Principales políticas públicas, planes, programas y proyectos de CTeI del Valle del Cauca.
- La Política Pública Departamental de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Dinámica para el desarrollo del taller

Para el desarrollo del taller se deben implementar actividades teórico-prácticas para potenciar la discusión colectiva, las reflexiones, los debates y el diálogo reflexivo de situaciones problemáticas relacionadas con los contenidos esenciales. Para ello se emplean métodos y procedimientos que favorecen la indagación y la

solución de problemas que promueven el autodescubrimiento, la curiosidad, la creatividad y el aprendizaje desarrollador.

Sistema evaluativo del taller

La evaluación en el presente taller tiene su esencia en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con base en un conjunto de criterios evaluativos estrechamente relacionados y que tienden a la participación de los cursistas y a la generación de opiniones y criterios relacionados con las temáticas tratadas.

Bibliografía básica

Clavijo, F. (2015). Políticas educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los awá en el resguardo indígena de Mallama [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia:

González, E. (2016). Identidad y empoderamiento para "liberar la palabra". Construcción de un sistema de comunicación indígena en los pueblos originarios del Cauca, Colombia [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38095/1/T37372.pdf>

Izquierdo, M. (2017). *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí, Mistrató, Risaralda, Colombia* [Tesis de doctorado]. Universidad Tecnológica de Pereira:

Anexo 10. Taller etnoeducativo sobre conceptualización, demografía y organización de los pueblos NARP del Valle del Cauca

El presente taller tiene como objetivo general dialogar sobre la garantía de derechos étnico-territoriales y culturales de las comunidades NARP del Valle del Cauca, para lo cual se deben tratar temas relacionados con los siguientes aspectos:

- Grupos étnicos y gobernanza de la CTeI.
- Constitución Política de Colombia 1991: artículos 7, 13 y 55.
- Ley 115 de 1994.
- Ley 70 de 1993.
- Sentencia T-576 de 2014.
- Ley 2056 de 2020.
- Decreto Reglamentario 804 de 1995.
- Decreto 1122 de 1998.
- Documento CONPES 2909 de 1997.
- Documento CONPES 3310 de 2004.
- Ordenanza 478 de 2018 del departamento del Valle del Cauca.

Dinámica para el desarrollo del taller

Para el desarrollo del taller se deben aplicar actividades teórico-prácticas, a fin de potenciar la discusión colectiva, las reflexiones, los debates y el diálogo, donde se someten a reflexión determinados conceptos, leyes y normativas que forman parte del marco legal. Mediante este, se otorgan derechos étnico-territoriales y culturales a las comunidades NARP del Valle del Cauca y a todo el territorio

nacional. Así se potencian situaciones problemáticas relacionadas con los contenidos esenciales del taller, para lo que se emplean métodos y procedimientos que favorecen la indagación y la solución de problemas que promueven el autodescubrimiento, la curiosidad, la creatividad y el aprendizaje desarrollador.

Sistema evaluativo del taller

La evaluación del presente taller tiene su esencia en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con base en un conjunto de criterios evaluativos estrechamente relacionados y que tienden a la participación de los cursistas y a la generación de opiniones y criterios relacionados con las temáticas tratadas.

Bibliografía básica

González, E. (2016). Identidad y empoderamiento para "liberar la palabra".

Construcción de un sistema de comunicación indígena en los pueblos originarios del Cauca, Colombia [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38095/1/T37372.pdf>

Izquierdo, M. (2017). Educación en contextos multiculturales: sistematización de la

experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí, Mistrató, Risaralda, Colombia [Tesis de doctorado]. Universidad Tecnológica de Pereira:

<https://repositorio.utp.edu.co/items/d688acbf-7239-47ea-a095-a4677ca40068>

Pabón, R. (2017). Apropiación social del conocimiento: una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 116-139.
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2629>

Pérez, T., & Tafur, M. (2010). *Deslocalizando la apropiación social de la ciencia y la tecnología en Colombia. Aportes desde prácticas diversas*. Colciencias.

Presidencia de la República de Colombia. (1995). Decreto 1745 del 12 de octubre de 1995. Diario Oficial No. 42.049. [Por el cual se reglamenta el Capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las tierras de las comunidades negras y se dictan otras disposiciones]. Bogotá, D. C., Colombia.

Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). CLACSO.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1995). Decreto 804 del 18 de mayo de 1995. Diario Oficial No. 41.853. [Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos]. Bogotá, D. C., Colombia.

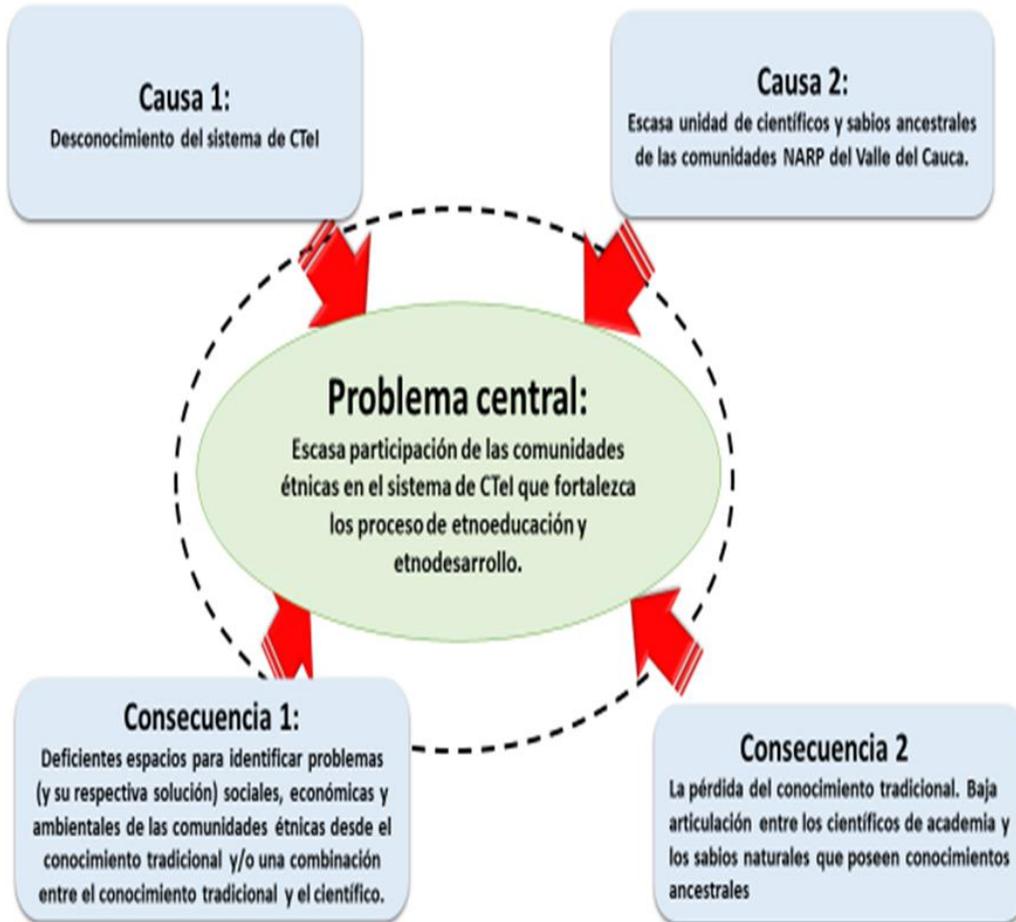
Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Cátedra estudios afrocolombianos.

<https://bit.ly/3g47Nuk>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Boletines poblacionales: población*

NARP. Ministerio de Salud y Protección Social.

Anexo 11. Árbol de problemas



Anexo 12. Indicadores para valorar el resultado de las actividades implementadas en las direcciones de actuación escolar y la DAERCTeI

Este instrumento debe estar acompañado de un método auxiliar (encuesta, entrevista o test de conocimiento) elaborado según las peculiaridades y características socioculturales del contexto. Para su interpretación se utilizarán los indicadores que se proponen a continuación:

- A. Incidencia de las actividades implementadas en el conocimiento de los miembros de ambas direcciones de actuación sobre las actividades de CTeI y etnodesarrollo de las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- B. Relación emocional de los miembros de ambas direcciones de actuación con las tradiciones y culturas de las comunidades NARP del Valle del Cauca.
- C. Participación de los miembros de ambas direcciones de actuación en las actividades de CTeI y etnoeducativas de las comunidades NARP del Valle del Cauca.

Sobre la base de los elementos anteriores, se determinarán los criterios evaluativos siguientes:

- Si se manifiesta desconocimiento de los tres elementos, su conocimiento es insuficiente.
- Si se manifiesta dominio solo de A, el conocimiento se considera bajo.
- Si se manifiesta dominio solo de B, el conocimiento se considera bajo.
- Si se manifiesta dominio solo de C, el conocimiento se considera bajo.
- Si se manifiesta dominio solo de A y B, el conocimiento se considera medio.
- Si se manifiesta dominio solo de B y C, el conocimiento se considera medio.
- Si se manifiesta dominio solo de A y C, el conocimiento se considera medio.
- Si se manifiesta dominio de A, B, y C, el conocimiento se considera alto.

Anexo 13. Indicadores a tener en cuenta para valorar la pertinencia del modelo y la agenda

Los indicadores que aquí se proponen fueron utilizados como guías por los especialistas en el proceso de valoración de pertinencia del modelo y la agenda.

Estos indicadores son los siguientes:

- A. Solidez de los fundamentos teórico-metodológicos del modelo y la agenda.
- B. Pertinencia de la estructuración lógica del modelo y la agenda.
- C. Novedad científica del modelo y la agenda.

Teniendo en cuenta los elementos propuestos, se establecen los siguientes criterios valorativos:

- Si la totalidad de los miembros de los dos subgrupos de especialistas está de acuerdo con A, B y C, entonces el estado de satisfacción es alto.
- Si menos del 50 % de los miembros de cada subgrupo de especialistas está de acuerdo con A, B y C, entonces el estado de satisfacción es medio.
- Si menos del 25 % de los miembros de cada subgrupo de especialistas está de acuerdo con A, B y C, entonces el estado de satisfacción es bajo.

Anexo 14. Relación de las organizaciones de base y consejos comunitarios
participantes del proceso

- Fundación Green Actions.
- Consejo Comunitario de la Comunidad Negra del Alto Medio Río Dagua (CC-AMDA).
- Nelson Mandela.
- Asociación de Mujeres Afrocolombianas (Amafrocol).
- Organización de Jambaló.
- Asociación Podersororo.
- Famevida.
- Consejo Comunitario de Comunidades Negras San Antonio de los Caballeros, en el municipio Florida Valle.
- Consejo Comunitario Guapi Abajo.
- Consejo Comunitario Aparco.
- Cadhubev Benkos Vive.
- Asociación de Negritudes Nelson Mandela.
- Mnemósine Forjando Ciudadanías.
- Grupo de Unidad Palmirana.
- Comunidad Indígena Chenche Asoleados El Vergel.
- Regional Coco Cauca.
- Organización Social Afro Palmira.

- Asociación Afrocolombiana Afrorred de Pradera.
- Fundación Genios en Inclusión.
- Fucispac.
- Fundación Mujeres Afro Visibles (Fundamavi).
- Afroempaz.
- Esperanzas Afro.
- Movimiento Sinecio Mina.
- Consejo Comunitario del Río Yurumangui.
- Consejo Comunitario Cuenca del Río Cauca y Microcuenca de los Ríos Teta y Mazamorrero.
- Consejo Comunitario de Comunidades de Matuya.
- Afrococenva.
- Fundación de Grandes Amigos de Pacífico.
- Organización Social Afrocolombiana y Víctimas de Chinu.
- Consejo Comunitario El Rescate.
- Asociación Nacional de Estudiantes Afrocolombianos (Asnea).
- Fundación Llevant en Marxa.
- Fundación de Bienestar, Paz y Desarrollo.
- Fundación Mujeres Afrovisibles.
- Comité Afro Ubuntu Comuna 10.
- Red de Mujeres Negras Sabedoras de Vida Ashé.

- Mesa Nacional de Mujeres Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, Colectiva Etnopensantes.
- Fundación Centro de Educación, Desarrollo y Organización de las Comunidades de Colombia (CEDOCOL).
- Fundación Desarrollo Integral y Vida Digna (Fundevidi).
- Afrocuartd.
- Escuela Popular Kilele.
- Fundación Colonia Magüireña.
- Fundación El Buen Samaritano.
- Consejo Comunitario Integración Río Chuare.
- Fundación Cali Funvimufroin.
- PCN.
- La Nueva Reserva Acanure.
- Consejo Comunitario La Nueva Reserva Acanure.
- Corporación Centro de Pastoral Afrocolombiana (Cepac) de Buenaventura, Kikabila.
- Fundación Intensidad.
- Mesa Amplia de Etnoeducación de Santiago de Cali.
- Colectivo Agrario Abya Yala.
- Fundación Grupo Corazones Amigos GCA.
- Cañamomo Lomparieta.
- Fundación Remafro.

- Agroturismo Rosa del Quereme y Junta de Acción Comunal.
- Retake.
- Corporación Yaki Kikabila.
- Asociación Colectivo Raíces Afro Unidas (Colectivo Rau).
- Afroprogrezar.
- Madres Organización Sindical Etnoeducativa.
- Consejo Comunitario del Río Naya.
- Alcaldía de Yumbo.
- Akina Zaji Sauda.
- Fundación Paz Renaciente.
- Fundación Cielo de Jóvenes.
- Funconarpa.
- El Despertar de John Fundación.
- Asociación de Comunidades Afrocolombianas del Municipio de Yumbo (Afroyumbo).
- Asociación Consejo Cultural Comuna 16.
- Consejo Comunitario Afro Primavera.
- Consejo Comunitario Cuencas del Río Aguablanca La Alsacia.
- Fundain.
- Consejo Comunitario de la Comunidad Negra La Victoria.
- Consejo Comunitario de Mulaló.
- Corporación Crecemos desde el Corazón.

- Corporación Baíyalo.
- Consejo Comunitario San Isidro.
- Fundación Mareia.
- Jóvenes por el Cambio y Fundamas.
- Asociación Colectivo Raíces Afro Unidas.
- Asocuju Cali.
- La Mesa de Mujeres Afrocolombianas.
- Asociación de Mujeres Emprendedoras Zarzaleñas.
- Ruta Pacífica de las Mujeres.
- Consejo Comunitario de 3 Esquina.
- Asociación de Comunidades Afrocolombianas del Municipio de Yumbo.
- Cabildo Indígena Nasa del Municipio de Cali.
- Afroamérica XXI.
- Asociación de Personas Afrodescendientes Unidas de Zarzal (Asdepauza).
- Redmupaz.
- Corporación Mujer, Niñez y Juventud.
- Fundación para el Desarrollo y la Convivencia Social.
- Fundación por la Vivienda El Buen Vivir.
- Organización de Mujeres Afrocolombianas Ambulua.
- Fundación Akela.

- Colectivo Afrodescendiente Pro Derechos Humanos Benkos Vive (CADHUBEV).
- Plataforma de Juventud Municipal.
- Consejo Comunitario de Comunidades Negras de Córdoba y San Cipriano.
- Consejo Afro Juan Ángel.
- Organización Poder Popular.
- Aires de Garrapatero.
- Fundación Gepu.
- Jóvenes, sí se puede.
- Colectivo Artístico La Otra Cara.
- Consejo de Comunidades Negras de Palmira.
- Institución Educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal.
- Asociación de Comunidades Afrocolombianas del Centro del Valle.
- Consejo Comunitario de Comunidad Negra Punta Soldado.
- Asociación de Comunidades Negras de la Paila (Asoconepe).
- Asociación Etnias Unidas de Colombia.
- Fundación Acciones para el Cambio.
- Consejo Comunitario Palenke Hormiguero.
- Asociación Renova+.
- Corpolibertaf.
- Fundación Mujeres Afro Visible.

- Líderes Comuna 15.
- Resguardo Indígena Yanacona, Cabildo Urbano Cali.
- Consejo de Paz y Consejo Municipal de Cultura.
- Sindicato Nacional de Maestros Etnoeducadores (Sindiyemaya).
- Fundación Progreso Para Todos en Pro de la Familia y el Medioambiente.
- Macoas.
- Fundación Herencias del Pacífico.
- Consejo de Cultura de Yumbo.
- Fundación Solidaria Cambiando Vidas.
- Fundación Colectivo Internacional Social, Cultural y Pedagógico Desde Adentro.
- Juanchito Portal Que Vive y Crece.
- Fundación Ficot.
- Sello Negro ONG.
- Fundación Banco Mundial de Compositores.
- Consejo Comunitario Chococito Corregimiento de Florida Valle.
- Consejo Municipal de Cultura en Representación de las Culturas Urbanas.
- Fundación Diocesana Carmelitana Banco de Alimentos Palmira.
- Asociación Amaca Hogar.
- Colectivo Leo.

- Fundación Ballet Folklórico Oleaje.
- Mesa Permanente de Mujeres Comuna 8 Cali.
- Fundación Social Casa Milagros.
- Red Mundial de Mujeres Emprendedoras Constructoras de Paz.
- Corporación de Apoyo Social Sabina Zape.
- Amacahogar y Fundación Social Villa Magdalena.
- Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino.
- Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos (Cadeafro).
- Consejo Comunitario de Guapi Abajo.
- Consultiva Departamental.
- Fundación Bienestar, Paz y Desarrollo.
- Asociación Mutual Águilas Floridanas.
- Mesa Amplia de Etnoeducación.
- Asociación de Comunidades Afrocolombiana del Centro del Valle.
- Fundación Red Social Pacífico Activo.
- Concejo Rural de Cultura de Cali Corregimiento La Paz.
- Fundación Red Social Pacífico Activo (Fursopac).
- Asohormigas.
- Asociación Afrocolombiana Raizal Palenquera Víctimas del Conflicto.
- Consejo Comunitario del Corregimiento de Quinamayo.
- Asociación de Comunidades Afrocolombianas del Centro del Valle (Afrococenva).

- Asociación Afrocolombiana Raizal y Palenquera Jóvenes Soñadores Buga.
- Triunfo Cristal Páez.
- Ashanti.
- Junta de Acción Comunal Urbanización Puertas del Sol Sector VII Ciudadela Invicali.
- Consejo Comunitario Afro Corregimiento El Vínculo de Guadalajara de Buga.
- Junta de Acción Comunal del Barrio El Mirador Ciudad Buenaventura.
- Consejo Comunitario Zacarías Río Dagua.
- Fundación Fundes.
- Junta de Acción Comunal Ciudadela Las Flores.
- Corporación Afrocolombiana del Pacífico (Corafropac).
- Comunidad Fundación Cabuyal Dejando Huella.
- Asoconep.
- Afrocolombianos Unidos Para Servir.
- Asociación de Comunidades Afrocolombianas del Centro del Valle.
- Fundafupro.
- Fundación Herencias del Pacífico.
- Consejo Comunitario de Llano Bajo.
- Fundación Grandes Amigos del Pacífico (Fungrami).

- Consejo Comunitario de Citronela.
- Asociación de Parteras Unidas del Pacífico (Asoparupa).
- Semillero de Jóvenes Amucib.
- Fundación Vamos en Marcha por el Futuro.
- Fundación para el Desarrollo Ecológico y Económico Iluminando el Futuro (Fundeilu).
- Institución Educativa Jesús Adolescente.
- Institución Educativa José María Córdoba.
- Institución Educativa Pascual de Andagoya.
- Universidad del Pacífico.
- Clúster del Pacífico.

Anexo 15. Temática del diplomado sobre CTeI, etnoeducación y conocimientos tradicionales

SNCTI

Subtemas

- Introducción al SNCTI en Colombia y marco normativo.
- Descripción del SNCTI.
- Objetivo del SNCTI para la sociedad.
- Actores clave y su función en el SNCTI.
- Programas del SNCTI.
- Estrategias diseñadas por el Estado colombiano para el desarrollo de la CTeI.
- Políticas Nacionales de Ciencia Tecnología e Innovación

SGR

Subtemas

- Qué es el SGR.
- Reformas al régimen de regalías.
- El marco normativo de SGR.
- Distribución de los recursos.
- Órganos del SGR y tipos de OCAD.
- Importancia, funcionamiento y funciones de los OCAD.
- SGR y grupos étnicos.

- Ciclo del proyecto en el SGR (viabilización y registro, priorización y aprobación, ejecución).
- Fondo de CTeI.
- Requisitos de presentación de los proyectos al fondo de CTeI.
- Funcionamiento de las convocatorias del SGR para el fondo de CTeI.

Apropiación social del conocimiento

Subtemas

- Qué es la apropiación social del conocimiento.
- Estrategias de apropiación social de conocimiento.
- IV. Relaciones de CTeI en la sociedad, los ODS y las políticas públicas
- Subtemas:
 - Desarrollo social, ambiental y económico.
 - Conceptos básicos sobre los ODS.
 - Políticas públicas.
 - Cogestión de la CTeI.

Etnodesarrollo, conocimientos tradicionales, etnoeducación e interculturalidad

Subtemas

- Aproximación de la historia de la diáspora afro en América y Colombia.
- Qué es el enfoque diferencial.
- Marco normativo étnico.
- Multiculturalidad e interculturalidad.
- Globalización e identidad cultural.
- Identidad cultural colombiana.
- Formas organizativas de los grupos étnicos y autoridades.
- Condiciones socioeconómicas de los grupos étnicos.
- Políticas públicas para grupos étnicos.
- PED de grupos étnicos.
- Planes de vida de comunidades indígenas.
- Conceptos de etnoeducación, educación propia, características y principios.
- Legislación para la etnoeducación.
- Currículo para la diversidad, la interculturalidad y la multiculturalidad.

Formulación de proyectos, programas y acciones

Subtemas

- Introducción.
- Lineamientos base de la MGA.
- Módulos y formatos de la MGA.

- Módulo de identificación.
- Módulo de preparación (diferentes estudios: mercados, técnico, etc.).
- Módulo de evaluación.
- Módulo de programación.

Anexo 16. Fotografías de talleres y reuniones realizadas en diferentes municipios para la construcción de la agenda intercultural étnica de etnoeducación, ciencia, tecnología e innovación.



Taller realizado en Cali, el septiembre de 2021.



Taller realizado en Cali, el septiembre de 2021.



Taller realizado en Cali, el septiembre de 2021.



Taller realizado en Cali, el septiembre de 2021.



Taller realizado en Buga, en mayo de 2021



Taller realizado en Tuluá, en junio de 2021



Taller realizado en Buenaventura, en Julio de 2021

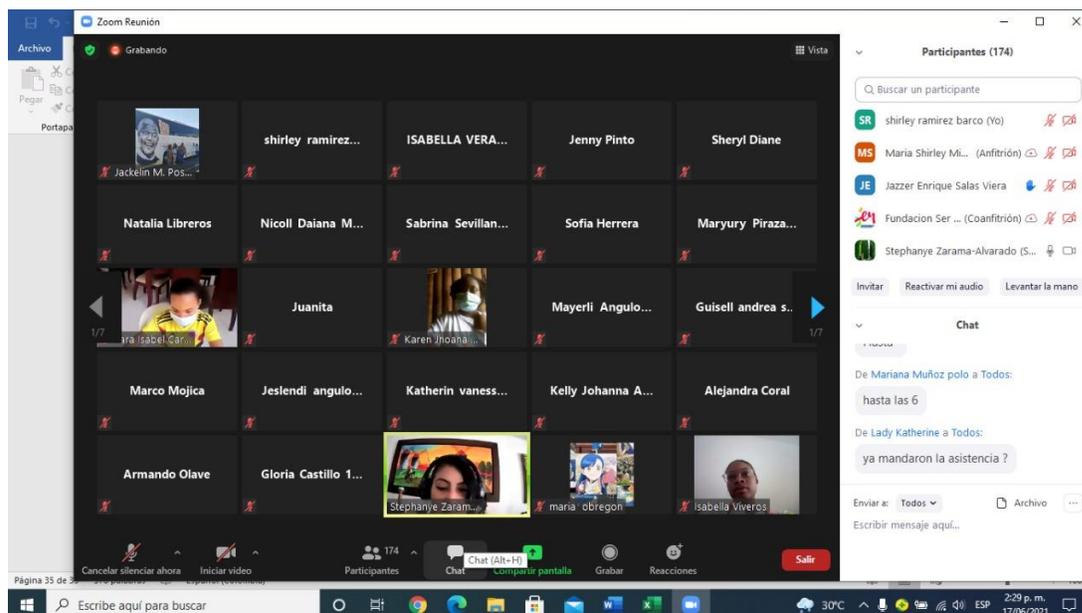


Taller realizado en Buenaventura, en mayo de 2021



Taller realizado en Cali, en marzo de 2021

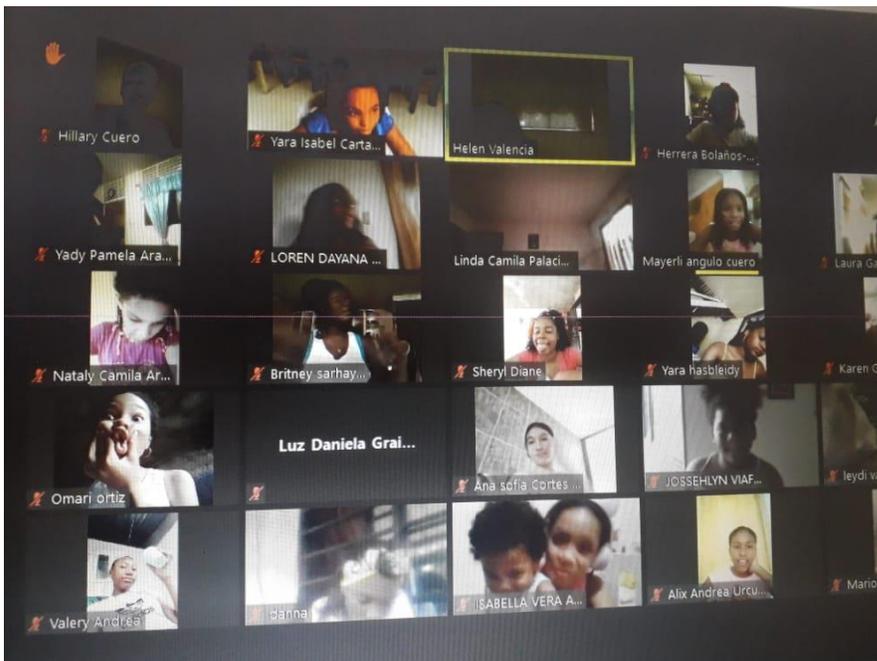
Taller realizado en Cali, en marzo de 2021



Clases del diplomado de Etnoeducación, etnodesarrollo, ciencia, tecnología e innovación



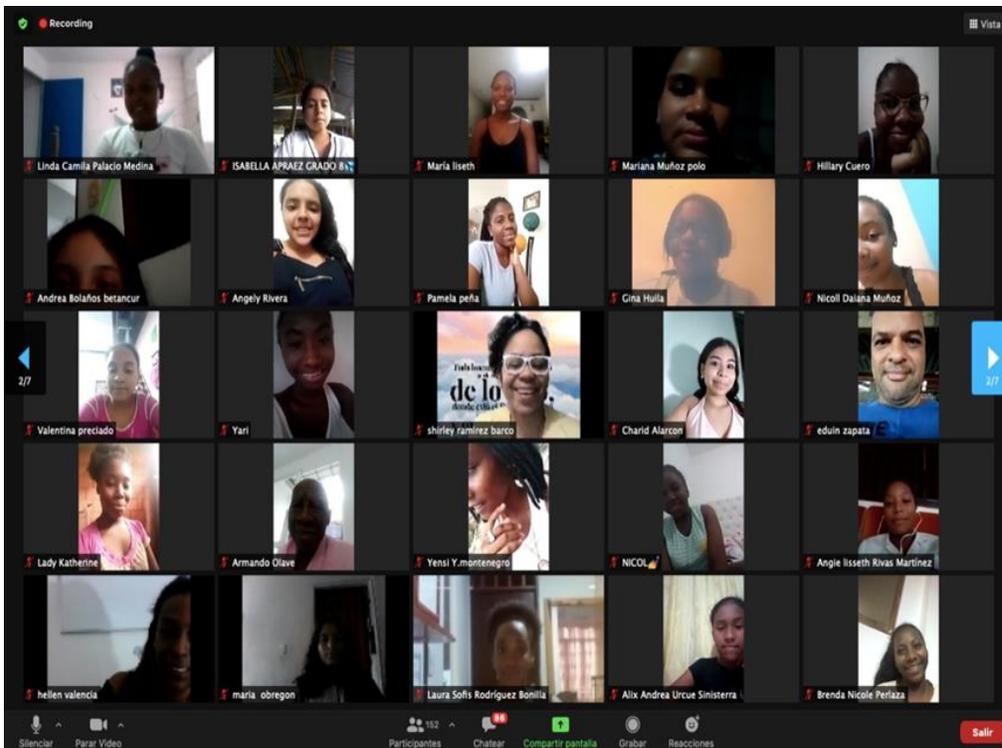
Evento departamental de socialización de resultados.



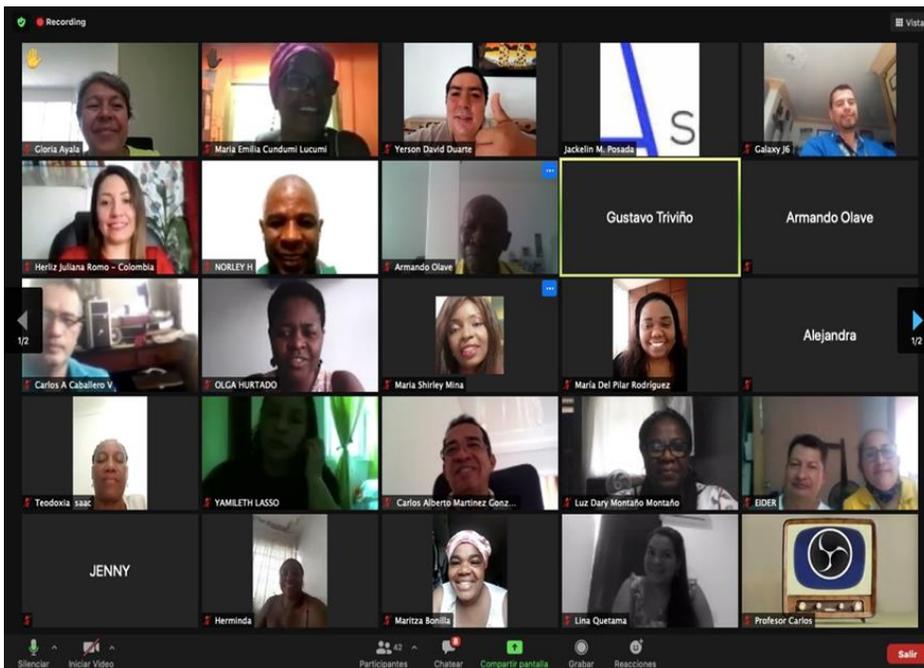
Taller con estudiantes sobre etnoeducación, ciencia, tecnología e innovación.



Dialogo de saber sobre etnoeducación, ciencia, tecnología e innovación



Clases del diplomado de Etnoeducación, etnodesarrollo, ciencia, tecnología e innovación



Clases del diplomado de Etnoeducación, etnodesarrollo, ciencia, tecnología e innovación



Encuentra



Dialogo de saber sobre etnoeducación, ciencia, tecnología e innovación



Taller de socialización de resultados, Cali, 2022



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)3 93 30 50 - www.ucm.edu.co