

La pedagogía crítica como herramienta para comprender e implementar la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga del municipio de Olaya Herrera - Nariño

Claudia Magaly Santacruz Ortega

Guillermo Sánchez

Mónica Marcela Villanueva Patiño

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Noviembre de 2025

La pedagogía crítica como herramienta para comprender e implementar la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga del municipio de Olaya Herrera - Nariño

Claudia Magaly Santacruz Ortega

Guillermo Sánchez

Mónica Marcela Villanueva Patiño

Asesor: Guillermo Andrés Pérez Pardo

Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Noviembre 04 de 2025

Tabla de Contenido

Resumen	7
Abstract.....	9
Introducción	11
Capítulo I: Planteamiento del Problema	12
Pregunta del Problema	13
Planteamiento del Problema	13
Capitulo II: Objetivos de la Investigación	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos	17
Justificación	17
Capitulo III: Antecedentes de la Investigación.....	<u>2120</u>
Antecedentes Internacionales	21
Antecedentes Nacionales.....	27
Antecedentes Regionales.....	32
Capitulo IV: Marco Teórico	<u>3837</u>
Macro contexto: Municipio de Olaya Herrera – Satinga	38
Micro Contexto: Caracterización de la Vereda la Herradura	38
Perspectiva Epistemológica	42
Conflicto Armado en Nariño: Inicios, Dinámicas Institucionales, Modos de Producción y Territorio ...	44
Normativa y Legislación	46
<i>Constitución Política de Colombia de 1991</i>	46
<i>Ley de las Comunidades Negras o Ley 70/93</i>	46
<i>Ley 115 De 1994 - Ley General de Educación para Grupos Étnicos</i>	47
<i>Decreto 804 de 1995</i>	49
Enfoque Teórico.....	49
Política Pública	49
Etnoeducación	50
Propósito Fundamental de la Etnoeducación	51

Contextualización de la Política Pública Etnoeducativa	51
Pedagogías Críticas: Una Mirada Transformadora a la Educación	54
Educación como Práctica de la Libertad.....	54
El Docente como Agente de Cambio.....	55
Relación entre Saberes Locales y Currículo.....	57
Criterios Educativos Propios	58
Crítica de la Reproducción de las Desigualdades	58
Relevancia en el Territorio y en la Cultura.	60
Una Herramienta para Analizar Tensiones Sociales	61
El Sitio Institucional como Mediador Político y Técnico.....	62
Aspiraciones de la Propuesta	62
Capítulo V: Metodología.....	64
Enfoque del Estudio	64
Tipo de Estudio	64
Sujetos y Contexto	69
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	71
Consideraciones Éticas y Validación de Instrumentos	72
Método de Análisis de la Información	74
Resultados y discusión	76
Capítulo VI: Conclusiones	<u>7978</u>
Capitulo VII: Recomendaciones.....	<u>8079</u>
Referencias.....	<u>8281</u>
Anexos	89

Listado de Tablas

Tabla 1 Participantes y criterios de selección por fase de investigación 69

Tabla 2. Matriz de estructuración del análisis.....75

Listado de Figuras

Figura 1. Mapa político-administrativo del departamento de Nariño, Colombia. Adaptado de Sociedad Geográfica de Colombia, Atlas de Colombia, IGAC (2002), fuente: Prof. José Agustín Blanco Barros.....39

Listado de Anexos

Anexo A Guía de Entrevista Semiestructurada - Fase Diagnóstico participativo (Planificación) 89

Anexo B.Lista de Chequeo o Checklist - Fase Diagnóstico participativo (Planificación) ~~91~~90

Anexo C. Entrevista estructurada con escala Likert - Fase Implementación de acciones pedagógicas (Acción).....	<u>9294</u>
Anexo D. Lista de Chequeo – Checklist - Fase Observación.....	<u>9493</u>
Anexo E. Grupos Focales Participativos - Fase Evaluación y reflexión crítica (Reflexión).....	<u>9594</u>
Anexo F. Matriz de evaluación participativa - Fase Evaluación y reflexión crítica (Reflexión).....	<u>9796</u>
Anexo G. Formato de Consentimiento Informado	<u>9897</u>
Anexo H. Matrices en línea	<u>10099</u>

Resumen

La institución educativa del Rio Sanquianga en el Pacífico Nariñense desde los años noventa hasta la actualidad ha venido sufriendo el flagelo del conflicto armado y la degradación

del territorio, esto sumado a la expansión de los cultivos y la adopción de un modelo educativo eurocentrista ha generado que nuestras comunidades estén perdiendo sus tradiciones ancestrales, usos y costumbres que son las que mantienen viva la esencia del pueblo negro.

La Constitución de 1991 establece que las comunidades afrocolombianas tienen el mismo derecho a recibir una educación que respete y valore sus raíces ancestrales. Esta visión se concreta en la política pública de etnoeducación. Sin embargo, en territorios como Olaya Herrera, en Nariño, persisten grandes retos para hacerla realidad. Entre ellos se encuentran la falta de preparación de muchos docentes en este enfoque, la escasez de recursos para sostenerlo y la poca presencia de saberes ancestrales en los programas escolares.

En este sentido, el objetivo de la investigación fue diseñar estrategias pedagógicas críticas que articulen estructuras institucionales, saberes afrodescendientes y política etnoeducativa, para fortalecer su implementación y promover una educación intercultural y transformadora en el contexto afronariñense. Para ello, se asumió un enfoque cualitativo de carácter crítico-social, apoyado en la investigación-acción educativa, lo que permitió recoger voces y experiencias a través de entrevistas, observaciones y grupos focales.

El eje central del trabajo fue la construcción de propuestas pedagógicas que, desde la perspectiva crítica, logran articular las dinámicas institucionales con los saberes y prácticas culturales afrodescendientes, en coherencia con la política pública de etnoeducación. De esta manera, la investigación aporta al fortalecimiento de la identidad cultural, incentiva la participación activa de la comunidad y consolida una educación intercultural más pertinente. El resultado, una guía pedagógica impresa que ayuda a superar los retos actuales y a fortalecer un modelo educativo que no solo reconozca, sino que también valore y promueva el conocimiento colectivo en contextos diversos.

Palabras clave. Política pública, etnoeducación, pedagogía crítica, interculturalidad, multiculturalidad, identidad cultural, participación comunitaria.

Abstract

The educational institution of the Sanquianga River, located in the Pacific region of Nariño, has been suffering since the 1990s from the scourge of armed conflict and territorial degradation. Combined with the expansion of crops and the adoption of a Eurocentric educational model, this has caused our communities to lose their ancestral traditions, customs, and practices—the very elements that keep the essence of the Black people alive.

The 1991 Constitution establishes that Afro-Colombian communities have the same right to receive an education that respects and values their ancestral roots. This vision is embodied in the public ethnoeducation policy. However, in territories such as Olaya Herrera, Nariño, there are still great challenges to making this a reality. Among them are the lack of teacher preparation in this approach, the scarcity of resources to sustain it, and the limited inclusion of ancestral knowledge in school curricula.

In this regard, the objective of the research was to design critical pedagogical strategies that connect institutional structures, Afro-descendant knowledge, and ethnoeducational policy in order to strengthen its implementation and promote an intercultural and transformative education in the Afro-Nariñense context. To achieve this, a qualitative, critical-social approach was adopted, supported by educational action research, which made it possible to gather voices and experiences through interviews, observations, and focus groups.

The core of the work was the construction of pedagogical proposals that, from a critical perspective, manage to articulate institutional dynamics with Afro-descendant cultural knowledge and practices, in line with the public policy of ethnoeducation. In this way, the research will contribute to strengthening cultural identity, encouraging community participation, and consolidating a more relevant intercultural education. The result is a printed pedagogical guide aimed at overcoming current challenges and strengthening an educational model that not only recognizes but also values and promotes collective knowledge in diverse contexts.

Keywords: Public policy, ethnoeducation, critical pedagogy, interculturality, multiculturalism, cultural identity, community participation.

Introducción

Como docentes de la Institución Educativa Agropecuaria del Rio Sanquianga hemos sido testigos de las desigualdades que enfrentan los estudiantes del Pacifico Nariñense, y la oportunidad que ofrece la política etnoeducativa para transformar el contexto, al integrar los saberes ancestrales y la cosmovisión propia de las comunidades negras a un currículo propio enfatizado en sus realidades que les permita fortalecer su identidad y generen arraigo por el territorio.

En nuestro día a día, visualizamos que no solamente requerimos de la etnoeducación sino de una estrategia pedagógica innovadora que permita fortalecer una educación inclusiva y culturalmente pertinente que se evidencie en el espacio vivo y que sea un motor de transformación del mismo.

Este quehacer pedagógico nos impulsa a generar este ejercicio académico con estrategias pedagógicas críticas que avalen la implementación de la política pública etnoeducativa transformadora. Para alcanzar nuestra meta hemos estructurado esta investigación en los siguientes capítulos: el primero circunscribe el problema, el segundo contiene los objetivos y la justificación del estudio; el tercero desarrolla los antecedentes que dan fundamento a la investigación; el cuarto contiene los marcos teóricos y normativos; y el quinto refiere la metodología con la que se abordó y resolvió el problema de investigación, el sexto son las conclusiones a las que se llegó y el séptimo y último capítulo son las recomendaciones.

Invitamos al lector a sumergirse en este viaje etnoeducativo, logrado por la pasión de educar en poblaciones diversas.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

Pregunta del Problema

¿Cómo puede la pedagogía crítica facilitar la comprensión y la implementación efectiva de la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga del municipio de Olaya Herrera, Nariño?

Planteamiento del Problema

A través de las pedagogías críticas se puede analizar de manera profunda y contextualizada la relación entre lo institucional, lo cultural y la implementación de la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga, al proveer una visión crítica de los modelos pedagógicos eurocentristas, las estructuras de poder y la desarticulación entre la institución y la realidad que viven las comunidades afrodescendientes del pacífico nariñense.

Específicamente en la institución educativa del río Sanquianga como en muchas escuelas, ubicadas en el pacífico nariñense, se desconocen las particularidades étnicas y culturales de las comunidades negras, reproduciendo modelos que no se adaptan a las vivencias y necesidades de los estudiantes como lo advierte Freire (1970). Por lo tanto, las pedagogías críticas intentan crear vínculos con las epistemologías de identidad y cultura de las comunidades afrodescendientes.

Esta política educativa reorienta la didáctica pedagógica de los maestros cambiando la reproducción de saberes por prácticas situadas desde la oralidad, la ancestralidad, usos y costumbres, la memoria colectiva y el territorio fortaleciendo la identidad cultural y la preservación de los saberes propios para obtener una educación liberadora.

Entendiendo la etnoeducación como la práctica educativa que reconoce, valora y exalta la diversidad cultural y lingüística de las comunidades afrodescendientes e indígenas. Su meta es ofrecer una educación que sea pertinente y significativa para estas comunidades étnicas,

permitiéndoles preservar y desarrollar su identidad cultural, su idioma y su cosmovisión (García J, 2011) caracterizada por la participación colectiva, el uso de otras lenguas, integrando prácticas tradicionales con los saberes ancestrales para la resolución de conflictos.

A diferencia de la educación eurocentrista que se basa en la escucha, la memorización y el llenado de contenidos por los docentes en aulas estructuradas, haciendo uso de libros y exámenes que ha sido diseñada para la mayoría de los pueblos de este país, (García Rincón, 2011) en nuestro contexto esta educación no reconoce la cosmovisión, valores y tradiciones propias, logrando la desaparición de la educación ancestral que está basada en la oralidad, es decir que los conocimientos se transmitían oralmente (charlas y conversatorios), donde los mayores eran nuestros docentes y líderes, que enseñaban a los niños y jóvenes aprendizajes significativos como por ejemplo: la construcción de potrillos que son medios de transporte hechos en madera; instrumentos musicales y artísticos como la marimba, el guasa, el cununo entre otros y la construcción de las herramientas de pesca y cacería como la escopeta, la catanga, la atarraya, el volantín, el cabo, la red, el lapso, la trampa etc.

En la organización del trabajo comunitario prevalece la minga, cambio de mano y trueque; los usos de la medicina tradicional y el asentamiento del realismo mágico con la narración de mitos y leyendas, las despedidas de los difuntos con los cantos de alabados, arrullos y chigualos que son el legado cultural de los pueblos afrodescendientes, valores que se van perdiendo entre nuestros estudiantes, (observación docente).

Según Garcés Aragón (2000), Colombia acogió la etnoeducación como una política educativa integral desde 1976, a través del Decreto Ley 088, asumiendo así su diversidad étnica. Inicialmente estuvo dirigido a los pueblos indígenas, invitándolos a participar en sus propios procesos educativos de acuerdo con sus propias tradiciones étnicas y culturales.

Posteriormente, en la década de los 80's fueron incluidos los afrocolombianos, para construir una educación pertinente en relación con su cosmovisión. (Citado por Córdoba, & Velasco, 2012, p. 20). A pesar de los esfuerzos del sistema educativo colombiano de reconocer e integrar adecuadamente los referentes históricos y culturales mencionados anteriormente, esto no se cumple ni tampoco con los marcos normativos establecidos. Entre ellos, se destacan el artículo transitorio 55 de la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993, que surge precisamente como desarrollo de dicho artículo.

En su capítulo VI, esta ley establece el tipo de educación que debe implementarse en los territorios habitados por comunidades negras, específicamente en el artículo 34 que se refiere a que los planes de estudio deben respetar el patrimonio económico, natural, cultural y social, así como los valores artísticos y creencias religiosas. Los currículos deben basarse en la cultura local para desarrollar habilidades esenciales para la adaptación social. Adicionalmente el artículo 32 se refiere a que el Estado colombiano garantiza que las comunidades negras tengan un proceso educativo adaptado a sus necesidades etnoculturales, y currículos adaptados en todos los niveles educativos (El Congreso de Colombia, 1993, p. 9).

El marco legal garantiza a las comunidades afro una educación pertinente sin embargo el sistema estatal desconoce estas diversidades evaluando con las mismas medidas a todos los estudiantes, de tal manera que estos procesos estandarizan los parámetros educativos evidenciados en las pruebas saber (ICFES)

La permanencia de un sistema educativo basado en un modelo eurocentrista profundiza las desigualdades entre las instituciones etnoeducativas y otras de poblaciones mayoritarias del país que agudizan la pérdida de saberes ancestrales en territorios afrodescendientes como el del río Sanquianga. Esta desigualdad educativa afecta directamente la transmisión de conocimientos tradicionales, los modos de organización comunitaria y las prácticas culturales que históricamente sostuvieron el pueblo afro. Como lo afirma Freire (1970) cuando la educación

excluye la experiencia en los educandos termina reproduciendo opresiones al situar sus propios saberes como inferiores.

En Nariño desde el año 2007 con el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN) se ha venido formalizando políticas etnoeducativas reglamentadas con la ordenanza 037 de noviembre de 2013 consolidándose a nivel nacional como un referente en etnoeducación. Por lo tanto, la etnoeducación de la mano de la pedagogía crítica hace un cuestionamiento y resignifica las prácticas pedagógicas con el fin de formar sujetos críticos que actúen de manera práctica para transformar el territorio.

Capítulo II: Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Diseñar estrategias desde el enfoque de las pedagogías críticas, analizando la relación entre las estructuras institucionales, los saberes culturales afrodescendientes y la

implementación de la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga.

Objetivos Específicos

- Identificar desde la perspectiva de la pedagogía crítica los factores institucionales de carácter normativo, administrativo y pedagógico que inciden en la implementación de la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga.
- Analizar críticamente las barreras culturales y sociales presentes en la comunidad educativa que limitan el reconocimiento y la inclusión de la identidad afrodescendiente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Construir colectivamente una propuesta didáctica contextualizada fundamentada en los principios de la pedagogía crítica que favorezca la incorporación efectiva de los lineamientos de la política pública etnoeducativa en áreas clave del currículo.
- Proponer mecanismos y espacios de participación con la comunidad de la vereda La Herradura orientados al diseño, desarrollo y evaluación conjunta de las acciones pedagógicas vinculadas a la política pública etnoeducativa.

Justificación

El fortalecimiento de la etnoeducación en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga del municipio de Olaya Herrera, es fundamental para lograr la pertinencia social y cultural a través de la inserción de estrategias etnoeducativas afrocolombianas efectivas, por la sentida necesidad que existe de proporcionar a la población la oportunidad de acceder a una educación de alta calidad, que responda a sus necesidades culturales, deseos, tradiciones, experiencias e intereses como estudiantes afrocolombianos, y que además fomente su capacidad de reflexión, crítica y transformación.

El Proyecto Etnoeducativo (PEC) de la institución educativa del río Sanquianga siempre ha girado en torno a una educación propia que, en sí, es una educación diseñada, gestionada y realizada desde las comunidades étnicas, con un escenario propio y con el modelo de “aprendizaje colectivo” es decir que las personas aprenden desde diferentes escenarios culturales, productivos y sociales, se desarrolla dentro de una comunidad enfatizada en el respeto y la reciprocidad, resaltando la importancia de su identidad y su cultura sin embargo en la practica el PEC no es aplicado en la institución.

Con el Movimiento Social Afrocolombiano en los años 80, la etnoeducación llego a instituirse dentro de la Constitución Política de 1991, con el artículo 55, que sirvió para la aprobación de la Ley 70 de 1993 en la Ley General de Educación, en el capítulo III, reglamentado en el Decreto 804 de 1.994, fundamentados en dos ejes principales la Etnoeducación y la Territorialidad, que reconoce y garantiza a las comunidades negras un proceso educativo acorde a sus raíces étnicas y culturales que contribuyan al fortalecimiento de su ideología y a una educación pertinente en defensa del territorio.

Con la estructuración del PRETAN (Proyecto Etnoeducativo Afronariñense), como resultado del trabajo y estudios realizados en las tres subregiones de la costa Pacífica de Nariño, se crean los referentes pedagógicos y curriculares que implementan el PRETAN (Proyecto Etnoeducativo Afronariñense) para que los docentes junto con los estudiantes puedan desarrollar habilidades y competencias que les permita liderar proyectos comunitarios, educación inclusiva, intercultural y con derechos humanos para el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y una comunicación asertiva.

A pesar de que gran parte de las IE rurales y urbanas han tratado de implementar la política pública etnoeducativa, logrando avances como la resignificación del PEI (Proyecto Etnoeducativo Institucional) a PEC (Proyecto Educativo Comunitario) que implementa no solo el currículo propio sino el modelo pedagógico “aprendizaje colectivo”, donde todos aprenden en

diferentes escenarios a través del hacer, el escuchar y observar, aun no se ha logrado llevar a la práctica en su totalidad, porque los docentes carecen de las estrategias pertinentes que les permitan reformar su enfoque pedagógico, debido a que no existe la capacitación y formación especializada, ni tampoco existen los recursos y materiales educativos apropiados.

Además, existe una marcada resistencia al cambio del modelo tradicional a uno etnoeducativo. El cambio exige una serie de estrategias y acciones que implican influir sobre la cultura de los diferentes agentes que tienen que ver con la parte de enseñar y aprender; sumado al choque que existe entre etnoeducación y educación tradicional que netamente se enfoca en un modelo occidental y dominante, además de la presión constante por cumplir con los estándares nacionales que no ven en la etnoeducación, una educación efectiva. Según (Padilla Díaz, 2020)

En Colombia, la etnoeducación ha logrado incorporarse al currículo y a la cátedra afrocolombiana, aunque su desarrollo depende más del compromiso docente que del respaldo institucional. A pesar de que las políticas oficiales aún reproducen visiones estereotipadas y neocoloniales, la literatura reciente evidencia un proceso de cambio en el que los docentes participan activamente según sus intereses, necesidades y realidades pedagógicas y culturales (p.65)

La implementación de la política pública etnoeducativa es importante porque retoma el aprendizaje colectivo, que es más que una experiencia individual, es un aprendizaje comunitario y cultural y brinda la oportunidad a los docentes de colectivizar su labor hacia un mismo fin, rediseñando el quehacer pedagógico de los mismos y de formar sujetos críticos con el empoderamiento étnico necesario que refleje sentido de pertenencia por los saberes propios y autóctonos, que emergen de su ancestralidad y trietnicidad.

Ahora bien, para Colombia y el desarrollo del presente trabajo, los contenidos deben corresponder a la inclusión de la construcción de nuevas identidades desde un enfoque pluriétnico y multicultural, desarrollando aspectos como por ejemplo, la implementación curricular de la cátedra de estudios afrocolombianos, articulada al estado político y tecnológico, y a una cultura en red.

Capítulo III: Antecedentes de la Investigación

Antecedentes Internacionales

En América Latina la mayoría de los antecedentes etnoeducativos se centran en los marcos legales y en la viabilidad política, poco se ha trabajado en los elementos pedagógicos y didácticos.

En la investigación "Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes" de López (2023), desarrollada en Coruña, España con el colectivo Afrogalegas trabajo que implementó la estrategia artística como medio para combatir el racismo, promover los feminismos negros y las realidades de la comunidad afrodescendientes.

Esta metodología de López (2023) se basó en la introspección a través del análisis de archivos domésticos (como fotografías y videos familiares) que fueron orientados a fomentar la conciencia crítica en entornos educativos, utilizando un diseño (IBA).

El estudio determinó que incorporar expresiones artísticas y enfoques decoloniales en los espacios educativos contribuye significativamente a la comprensión de las injusticias estructurales y del pasado vivido por las comunidades afrodescendientes. Asimismo, demostró que estas metodologías creativas ayudan a enfrentar obstáculos emocionales y culturales dentro del sistema escolar, promoviendo un ambiente de aprendizaje más abierto, reflexivo e incluyente.

Por ser una práctica pedagógica innovadora y contextualizada, puede responder al enfoque de la comunidad afrodescendiente si se tiene en cuenta que la mayoría del estudiantado de la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga, pertenece a la población afrodescendiente, lo cual refuerza la necesidad de implementar estas estrategias innovadoras.

En las comunidades indígenas y afrodescendientes donde se ha tratado de implementar la etnoeducación con la inclusión de las competencias innovadoras, no con el fin de establecer

estándares de la cultura dominante, sino por el contrario, fomentar una educación que reivindique la etnicidad de las comunidades afronariñenses.

En la conferencia realizada en París por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) acerca de la educación intercultural afirma:

A nivel mundial, la etnoeducación es relevante en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que destaca la educación para el desarrollo individual y la paz, y el Convenio OIT No. 169, que resalta la importancia de adaptar los programas educativos a las necesidades de los pueblos indígenas para su plena participación e igualdad (ONU, 1948; OIT, 1989).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) ha promovido la etnoeducación como clave para la educación para la paz, a través de directrices que fomentan la enseñanza de lenguas, historias y culturas de las minorías. La diversidad cultural es considerada patrimonio de la humanidad y su promoción depende del respeto a los derechos humanos.

El texto es relevante para nuestra investigación porque enfatiza que la etnoeducación, que es compatible con la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Convenio 169 de la OIT, es vital para la equidad y la participación en igualdad de condiciones de los grupos étnicos. En el contexto de la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga, este respaldo internacional justificaría la demanda de una educación pertinente y culturalmente aceptable. Además, el documento permite afirmar que las barreras de falta de apoyo institucional y cultural cumplen con compromisos globales del país, lo que subraya que este enfoque etnoeducativo es adecuado para fortalecer los derechos humanos.

En un estudio de Salazar & Rivas, M. (2020) retoman los hallazgos de una investigación realizada por Rodríguez y Mallo (2012) la cual se hizo en siete países de América Latina (Brasil,

Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Panamá), con alta población afrodescendiente.

Sus investigaciones concluyen que en Brasil, Colombia y Panamá son países que poseen políticas etnoeducativas; mientras que en Ecuador, Panamá y Costa Rica han logrado implementar de manera eficaz la etnoeducación en sus sistemas educativos, igualmente concluyo que en Nicaragua persiste un proceso de discriminación hacia los afrodescendientes.

El enfoque está centrado en entender cómo los sistemas educativos han respondido a las demandas de inclusión y reconocimiento cultural de las poblaciones afro. Los objetivos apuntan a analizar las políticas educativas, su grado de implementación y los desafíos persistentes en cada país. El estudio tiene un enfoque cualitativo de tipo documental-comparativo, sustentado en la revisión de literatura académica, informes institucionales y marcos normativos.

Entre los principales hallazgos se destaca que países como Brasil, Colombia y Panamá cuentan con políticas etnoeducativas formalizadas; sin embargo, su aplicación efectiva varía. Ecuador, Panamá y Costa Rica presentan avances más significativos en la implementación de la etnoeducación, incorporando elementos culturales y lingüísticos en sus programas educativos. En contraste, Nicaragua enfrenta todavía prácticas de exclusión y discriminación hacia los afrodescendientes, lo cual limita el desarrollo de una educación equitativa.

En conclusión, la investigación revela que, aunque existen avances normativos en algunos países, la etnoeducación aún enfrenta múltiples barreras institucionales y culturales. Estos hallazgos son valiosos para investigaciones como la relacionada con la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga, ya que permiten establecer comparaciones regionales y extraer lecciones sobre buenas prácticas y desafíos comunes en la implementación de políticas educativas con enfoque étnico.

El estudio de Rodríguez y Mallo (2012), citado por Salazar y Rivas (2020), aporta a la investigación sobre la Institución Educativa del río Sanquianga al ofrecer un panorama comparativo de cómo se implementan las políticas etnoeducativas en América Latina. Destaca que, aunque existen marcos normativos, la efectividad depende de factores institucionales y culturales que pueden facilitar o limitar su aplicabilidad. Esto permite identificar patrones comunes de exclusión y resistencia, así como estrategias efectivas en otros contextos. Así, el estudio fortalece el análisis crítico de las barreras locales y orienta la formulación de propuestas más contextualizadas y transformadoras.

El capítulo “Discourses of Race, Ethnicity and Gender in Education: Implications for Equality and Social Justice” (2022), escrito por Joseph Zajda, presenta un análisis crítico de las formas de discriminación racial, étnica y de género en los sistemas educativos a nivel global, destacando sus implicaciones equitativas y de justicia social. Su trabajo se orienta a comprender cómo estas prácticas discriminatorias impactan negativamente en la identidad, autoestima, motivación y rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo documental, apoyado teóricamente en la justicia social y la teoría crítica de la educación. Zajda utiliza una metodología basada en la revisión sistemática de literatura académica reciente, informes institucionales y estudios de caso. A través del análisis crítico del discurso, examina el papel del lenguaje y las estructuras educativas en la reproducción de desigualdades. En particular, se aborda cómo las representaciones sociales y las profecías autocumplidas afectan la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, condicionando su desarrollo y oportunidades.

Entre los hallazgos sobresale que la discriminación estructural en los entornos escolares refuerza estereotipos y limita el ingreso a una educación de calidad para estudiantes racializados,

de géneros no dominantes. Además, estas prácticas afectan profundamente la cimentación de la identidad cultural de los alumnos, debilitando su compromiso con el aprendizaje.

Como conclusión, el autor enfatiza la urgencia de reformar los sistemas educativos mediante estrategias inclusivas que cuestionen las jerarquías sociales y fomenten el respeto por la diversidad. También señala la necesidad de una formación docente crítica y consciente, capaz de innovar el ejercicio pedagógico y fomentar una educación más justa, equitativa y culturalmente pertinente.

El capítulo de Zajda (2022) es clave para la investigación, ya que permite entender las barreras culturales e institucionales como parte de estructuras discriminatorias presentes en los sistemas educativos. Sus aportes ayudan a analizar cómo los discursos dominantes sobre raza y etnicidad limitan la implementación de políticas etnoeducativas, como la Ley 70 en Colombia. Además, destaca cómo las actuaciones sociales afectan la identidad y la motivación de los aprendices afrodescendientes. Este enfoque respalda la necesidad de estrategias pedagógicas críticas y contextualizadas que reconozcan los saberes propios y transformen las prácticas escolares en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga.

En el artículo “Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis” de Blanca Yolanda Sanipatin (2023) aborda la integración de los conocimientos ancestrales en el sistema educativo ecuatoriano para promover una educación intercultural que valore la diversidad cultural del país. La investigación se centra en cómo estos saberes pueden ser incorporados de manera efectiva en el currículo educativo para una formación más inclusiva.

La investigación aborda cómo los saberes ancestrales pueden ser integrados en la educación ecuatoriana. Los objetivos principales son analizar la relevancia de estos saberes, proponer la fusión de conocimientos ancestrales y occidentales en el currículo y destacar la

necesidad de políticas públicas que apoyen la educación intercultural y multilingüe. La investigación tiene un enfoque cualitativo, utilizando observación participante y revisión de literatura sobre etnoeducación y pedagogía decolonial.

Los hallazgos más significativos muestran que existe una clara separación entre la educación hispana y la intercultural bilingüe, lo que limita la inclusión de los saberes ancestrales en la educación formal. Se reconoce que estos saberes son esenciales para preservar la identidad cultural y que su integración enriquecería el aprendizaje de todos los estudiantes. Además, se subraya la importancia de la etnoeducación y la pedagogía decolonial como herramientas para descolonizar el pensamiento educativo.

Las conclusiones indican que es necesario reestructurar el currículo educativo para incluir los saberes ancestrales y fomentar una educación que valore la diversidad cultural y el respeto. También se señala que las políticas públicas deben apoyar la educación intercultural, y que la formación docente debe centrarse en la contextualización de los conocimientos y en el uso de recursos comunitarios, promoviendo una pedagogía que refleje las realidades y necesidades de las comunidades indígenas y afroecuatorianas.

Este texto nos sirve en nuestra investigación al proporcionar un marco teórico que destaque la relevancia de integrar los saberes ancestrales en la educación para fomentar una enseñanza inclusiva y culturalmente relevante. Los hallazgos sobre la separación entre la educación hispana y la intercultural bilingüe pueden ayudar a identificar barreras institucionales y culturales similares en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga. Además, la propuesta de reformar el currículo educativo y la formación docente para integrar los saberes ancestrales y la pedagogía decolonial puede ser clave para superar las barreras en la implementación de la política etnoeducativa.

Antecedentes Nacionales

Hernández M. et al. (2021) justifican teóricamente la necesidad de la etnoeducación como un instrumento importante para garantizar el desarrollo humano en sus múltiples dimensiones y para potenciar los procesos sociales en entornos culturalmente diversos.

Basados en una metodología cualitativa y documental, los autores revisaron instrumentos normativos internacionales que consagran el derecho a la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes —Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); Convenio 169 de la OIT—, y que, hoy en día, se ponen a prueba en los currículos de los países que ofrecen una educación relevante y apropiada al contexto social específico. Estos instrumentos legales reconocen que las actividades educativas comunitarias necesitan estar enraizadas en las realidades de estas comunidades para ser sujetos activos socialmente.

Este estudio evalúa la posibilidad de la etnoeducación como un método que podría cumplir con la urgencia de reconocer y valorar la identidad cultural, lingüística e histórica entre comunidades étnicas, promoviendo un modelo propio que incluye el conocimiento ancestral y las prácticas culturales de cada pueblo. Estudiantes informados con conciencia formada de esta visión de la educación reconocen la diferencia y promueven una sólida formación de identidad, autoestima, y ciudadanía activa y crítica.

La etnoeducación es la mejor política para reforzar las condiciones de paz, equidad y respeto a los derechos humanos. Sin embargo, esta estrategia enfrenta limitaciones estructurales y culturales dentro de los entornos educativos tradicionales que perpetúan modelos uniformes y excluyentes. En consecuencia, es importante avanzar con la aplicación efectiva de políticas etnoeducativas, fortaleciendo la cualificación docente, los contenidos curriculares y la construcción de estrategias pedagógicas que representen y surjan del respeto por la multiculturalidad ante la posibilidad de una educación efectiva, incluyente e innovadora.

De hecho, en instituciones como la Institución Educativa Agropecuaria del Río Sanquianga todavía existen barreras en cuanto a la adaptación curricular, perspectivas interculturales y modelos educativos homogéneos.

Por lo tanto, la investigación enfatiza la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza para proporcionar una formación relevante que reconozca la identidad afrodescendiente y superar así la exclusión educativa en términos de derechos y diversidad.

La investigación realizada en Cartagena de Correa, Serna y sus colaboradores titulada "El marco legal-epistémico de la etnoeducación afrocolombiana y su discrepancia con la realidad educativa social" (Serna, 2022), buscó desarrollar un análisis crítico de los fundamentos legales y epistemológicos que presiden la educación intercultural afrocolombiana y compararlos con las prácticas pedagógicas presentes hoy en día, especialmente en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

El estudio tiene un marco teórico centrado en el interculturalismo, fundamentado en el pensamiento decolonial, afrocentrismo y la posición crítica en relación con la educación hegemónica occidental. La metodología adoptada fue cualitativa mediante un enfoque interpretativo y se basó en el análisis histórico-fenomenológico y documental.

El estudio se posicionó como una lectura crítica de escritos legales, decretos y prácticas institucionales para la aplicación de la CEA, sin considerar una muestra de campo en sí misma, ya que el objetivo era realizar una interpretación del discurso normativo basándose en su aplicación pedagógica. Un análisis de contenido y una revisión bibliográfica desde una perspectiva crítica fueron las técnicas utilizadas.

Entre los hallazgos pertinentes a la investigación, se concluye que en la Institución Educativa Agropecuaria del Río Sanquianga la etnoeducación se lleva a cabo de manera parcial

y en algunos casos, desarticulada de la CEA, encontrando una disonancia discursiva entre la práctica educativa oficial y la cotidiana.

Los autores abogan por revisar el lugar histórico tanto del Estado como de las comunidades afrodescendientes, con énfasis en valorar la agencia y autonomía cultural de estas comunidades. Esta visión esencial sirve como guía para nuestro estudio porque permite destacar algunas limitaciones estructurales que obstaculizan el fortalecimiento de una política etnoeducativa pública en espacios como los territorios de Sanquianga.

Melo Jaimes (2019) se enfoca en cómo surgió y se consolidó la Etnoeducación Afrocolombiana como una respuesta crítica al sistema educativo que el clero impuso en Colombia. Hasta la década de 1980, la educación en el país estaba muy marcada por órdenes religiosas que promovían un modelo tradicional, eurocéntrico y homogéneo, ignorando las particularidades de las comunidades étnicas, especialmente de los grupos afrocolombianos. Fue en este contexto que nació un movimiento social de ciudadanos afrodescendientes que, a partir de la década de 1980, comenzaron a luchar por la reivindicación de sus derechos educativos y culturales, debido a la exclusión que habían sufrido.

Este movimiento étnico-racial desempeñó un rol prioritario en la construcción de la propuesta educativa alternativa y decolonial: la Etnoeducación Afrocolombiana. Se trató de una iniciativa pedagógico-social que permitió a las comunidades afrocolombianas recuperar, fortalecer y transmitir su conocimiento ancestral, al tiempo que se reconocía su identidad y su contexto sociocultural. La investigación realizada es cualitativa y de tipo histórico-interpretativo, y se basó en la analítica de documentos legales, voces históricas y testimonios. A través de este trabajo, se lograron identificar los hitos más importantes, las demandas y los logros del movimiento afrocolombiano en el ámbito educativo.

Entre los hallazgos más significativos, se destaca que la Etnoeducación Afrocolombiana buscaba no solo incluir contenidos de la cultura negra en el currículo, sino también fomentar la autonomía en los procesos educativos. Esta autonomía se fundamentaba en la comprensión de las particularidades culturales, económicas, políticas y sociales de estas comunidades. Resumiendo, según la investigación, la Etnoeducación Afrocolombiana representa un avance significativo hacia una educación que promueve el respeto por la equidad, la igualdad y la justicia social y la participación activa de grupos étnicos en la creación de sus propios modelos educativos. Por lo tanto, esta propuesta educativa es clave para afianzar la identidad cultural de los afrocolombianos.

Esta investigación informa como la Etnoeducación Afrocolombiana se construye como una respuesta crítica al sistema educativo excluyente impuesto por el clero y como una oportunidad para que las comunidades afrodescendientes retomen la educación desde el contexto material y cultural de sus propias vidas y recuperen la autonomía educativa en relación con sus realidades sociales y políticas.

Esto demuestra que todavía existen algunos obstáculos institucionales y culturales de la Institución Educativa Agropecuaria del Río Sanquianga, heredados de la imposición educativa, la invisibilidad del conocimiento ancestral y la escasa socialización de estas políticas públicas etnoeducativas.

Jiménez et al. (2023) - "Clasificación de actividades geométricas presentes en el texto Pensamiento y razonamiento en comunidad, Ciclo 1 y 2: un enfoque etnomatemático". Estaban destinados a deconstruir tales iniciativas según cuán articuladas son como actividades culturales: como motivaciones/exploratorias, políticas/evaluativas o amplificadoras/articuladoras.

Usando un enfoque cualitativo basado en el diseño documental, la investigación examinó cinco guías que se refieren a los sistemas espaciales y geométricos orientados al pensamiento.

Se utilizó un instrumento de categorización para medir el grado en que los contenidos contenían componentes etnomatemáticos. Se concluyó que solo tres de las cinco guías alcanzaron un gran nivel de integración cultural, destacando así el potencial de la etnomatemática en la conexión del conocimiento ancestral y local con el conocimiento académico. Pero también reveló debilidades en la coherencia y profundidad cultural de los materiales revisados. Las guías más destacadas encontraron una manera de fusionar formas naturales de pensar en la cultura con habilidades matemáticas y exploraciones, añadiendo así un valor pedagógico.

Tal vez este estudio pueda contribuir significativamente a la investigación de la Institución Educativa Agrícola del Río Sanquianga con la oferta de una herramienta analítica que ayudará en la valoración del material didáctico en su relevancia cultural. La clasificación sugerida por Jiménez et al. es capaz de verificar el material utilizado por esta institución, documentando cuán alineado está con los elementos clave de la política etnoeducativa pública. Tal enfoque proporcionaría respuestas más precisas respecto a brechas en las prácticas pedagógicas (como el conocimiento basado en alfabetizaciones entre la escuela y la comunidad) y/o prácticas que consideran el conocimiento local como valioso, e incorporan la cultura del territorio en los aprendizajes escolares.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994) divulga un nuevo concepto de Etnoeducación, definiéndola como:

"el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida".

De igual manera, en 1998 el gobierno colombiano, mediante el Decreto 1122 del 18 de junio, estableció las directrices para implementar la Cátedra de Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos en todos los centros de educación formal del país, cumpliendo así con el Artículo 7º de la Constitución Política, que protege y reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación.

El texto nos sirve para nuestra investigación porque, incluso cuando desde 1994 y 1998 había principios claros sobre la implementación de la etnoeducación en Colombia (por ejemplo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos), siendo evidente que existen fuertes barreras en el caso de la Agropecuaria del río Sanquianga para implementar una verdadera etnoeducación en esta institución.

Los datos descriptivos muestran que las barreras consisten en: falta de capacitación docente, baja apropiación del enfoque intercultural, debilidad institucional para monitorear las políticas y obstáculos culturales para el reconocimiento del conocimiento afrodescendiente.

Por lo tanto, el texto aborda las discrepancias que revela la profunda brecha que separa lo que las regulaciones nacionales pretenden y su aplicación efectiva (cuando se les puede llamar así), de modo que difícilmente es una garantía para el fortalecimiento de la identidad y autonomía de las culturas presentes en esta tierra.

Antecedentes Regionales

En el departamento de Nariño, las comunidades afro-nariñenses han hecho grandes avances en consolidar una verdadera identidad. Líderes y referentes comunitarios construyeron el Proyecto Etnoeducativo Afro-Nariñense (PRETAN), que fue adoptado como Política Pública mediante la ordenanza 037 de noviembre de 2013, aprobada por la Asamblea Departamental, a través de espacios participativos como las mesas de nivel secundario y la Mesa de Etnoeducación Afro-Nariñense. Al hacerlo, este acto cumplió con la Ley 70 de 1993, donde en el

Artículo 1 se establece: "La educación de la comunidad negra tendrá el carácter de un proceso participativo, pertinente, intercultural, de intercambio recíproco que contribuirá a promover y obedecer el reconocimiento y respeto de su patrimonio económico, natural, cultural y social."

Hasta la fecha, no se han realizado estudios específicamente sobre PRETAN. Las memorias de experiencias étnicas en el congreso de la ONG Save The Children Foundation celebrado en Bogotá están referenciadas en el documento "Hacia una Agenda Etnoeducativa para el Suroccidente Colombiano." Entre ellas, el artículo editado por Elizabeth Castillo, con la intervención de María Reynelda Perlaza Caicedo, presidenta de la Mesa de Etnoeducación de Nariño, que describe el proceso de construcción de PRETAN.

Según Gamboa Coral, M. R. (2017) en su trabajo titulado "Referentes pedagógicos y curriculares que contribuyen a la implementación de la política pública etnoeducativa de los afronariñenses (PRETAN) en las instituciones etnoeducativas de la Costa Pacífica", analiza el papel de los referentes pedagógicos y curriculares en la aplicación efectiva de dicha política en contextos educativos y la investigación se pregunta cómo estos referentes apoyan o limitan la implementación de PRETAN en las instituciones etnoeducativas de los municipios del Charco (Nuestra señora del Carmen), Barbacoas (Normal superior La Inmaculada), La Tola (Sofonías Yacup), Pizarro (El señor del Mar), las instituciones Ciudadela Mixta, Iberia, Tangareal, Chilví y San Luis Robles, en el municipio de Tumaco, se inició la resignificación del PEI a PEC, aunque hasta la fecha no se ha culminado dicho proceso.

El estudio tiene como objetivos: analizar los referentes pedagógicos y curriculares del PRETAN, evaluar su contribución a la implementación de esta política, y proponer una ruta para resignificar el currículo en función de las realidades étnico-culturales de las comunidades afrodescendientes. Para ello, adopta un enfoque cualitativo y se basa en el análisis documental y crítico de políticas, prácticas pedagógicas y fundamentos teóricos relacionados con la educación propia.

Uno de los hallazgos más importantes es que muchos docentes desconocen la política PRETAN, lo cual dificulta su implementación. Además, se identificó una carencia de herramientas pedagógicas y curriculares contextualizadas que orienten adecuadamente el trabajo en el aula. Esto ha generado una desconexión entre la política pública y la práctica educativa cotidiana en las instituciones.

La autora propone una serie de referentes curriculares que responden a las necesidades pedagógicas, culturales y comunitarias de los pueblos afronariñenses, y subraya que este es apenas un primer intento de sistematizar y orientar la implementación del PRETAN, reconociendo que pueden existir otras rutas posibles.

Esta investigación ofrece una base sólida para repensar el currículo en contextos de diversidad étnica, especialmente en instituciones que buscan avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural, pertinente y transformadora, como es el caso de la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga.

La investigación llamada "Reconstrucción de la Identidad Cultural Barbacoana", promovida por Mesías (2024) en el municipio de Nariño, es significativa ya que lleva a una reflexión sobre como la institución educativa de Barbacoas ha estado reconstruyendo su identidad cultural, comenzando con la percepción de la educación cultural como una estrategia educativa.

Tiene un enfoque cualitativo (histórico-hermenéutico y narrativo biográfico). Los cinco participantes incluían ancianos y siete jóvenes de la comunidad. Este estudio interactuó directamente con estos participantes, en el sentido de que tomó sus instrumentos de recolección de datos por medio de entrevistas y discusiones narrativas.

El estudio muestra que las narraciones orales funcionan tanto para preservar el original como para transmitir la identidad cultural y la resistencia a la homogeneización cultural. Es aquí

donde los ancianos tradicionales y los jóvenes sirven como mensajeros para transmitir la sabiduría ancestral. Este criterio aborda la relevancia del estudio, que gira en torno a fortalecer y reclamar las raíces afrodescendientes a través de procesos de educación cultural, tanto formales como informales.

Este entendimiento presenta una brújula para que reflexionemos sobre la articulación del conocimiento tradicional con el contenido escolar dentro del contexto específico de la Institución Educativa Agroecológica de Sanquianga, donde la elección de estrategias pedagógicas puede ocurrir según las realidades culturales vividas en el territorio. Además, presenta elementos para identificar la participación de la comunidad en la proyección del currículo y el desafío de articular prácticas pedagógicas con particularidades de identidad y la memoria colectiva de los pueblos afrocolombianos del Pacífico en Nariño. Publicaciones en segunda lengua

Pese al trabajo de sensibilización en diversos territorios y de los múltiples esfuerzos por implementar en varias instituciones de algunas regiones del territorio nacional estos modelos etnoeducativos, la etnoeducación enfrenta una serie de obstáculos entre los cuales el más sobresaliente es la forma en como el estado la incorpora al sistema educativo, ya que implementa lógicas estandarizadas y centralizadas que, en gran medida, no corresponden con las realidades y las necesidades de las comunidades.

Esta paradoja ha sido destacada por varios investigadores y participantes que interactúan en el campo de la educación, sosteniendo que mientras que los modelos etnoeducativos estén subyugados bajo criterios técnicos, normativos y burocráticos, estos se desdibujan y pierden parte de su propósito.

Muñoz-Sánchez, P. (2024) en su artículo *Intercultural education, ethno-education and selfeducation, approaches from social and cultural diversity in Colombia* sostiene que:

A pesar de los avances, persiste una crítica central hacia la oficialización y estandarización de la etnoeducación, pues, aunque busca integrar las formas propias de enseñanza al sistema nacional, este continúa siendo centralizado y rígido, lo que limita el ejercicio pleno del derecho a una educación propia. Según Castillo (2008), su implementación enfrenta tres grandes obstáculos: la falta de inclusión en los planes de desarrollo departamentales, el desconocimiento de su obligatoriedad en las entidades territoriales y la ausencia de mecanismos que garanticen su reconocimiento como un derecho fundamental

A este desafío se suman otros que no son menos importantes y que afectan significativamente la implementación de estos modelos tales como la falta de recursos y financiación adecuada, la falta de formación docente en interculturalidad, vacíos legales y normativos, poca participación de las comunidades y el desconocimiento o incumplimiento de las normativas. Un ejemplo que podemos encontrar es el de El Programa educativa Misak, PEM, mencionado en el artículo de Muñoz Sánchez, P. (2024) en el cual se señala que:

Las debilidades que se nombran son: 1. Desconocimiento de docentes de los procesos organizativos tanto de directivos, coordinadores como dinamizadores educativos; 2. Desinformación del PEM; 3. Falta de capacitación; 4. Falta de motivación por modificar sus proyectos educativos; 5. Dificultades para la innovación y la investigación; 6. Dificultades para compaginar una familia con la formación, docencia y cargos y; 7. La necesidad de ampliar los idiomas y se requeriría plantear contrataciones de profesorado con esta capacidad. (p.14)

A pesar de estos obstáculos, el interés de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueros y Pueblo Rom por preservar, fortalecer y promover sus saberes, cosmovisiones y lenguas, hace que sea indispensable repensar el papel de la educación. La escuela no puede ser el lugar donde se desconozca la otredad, sino por el contrario, debe ser el

espacio en el cuales se preserve, respete y promueva la heterogeneidad como una forma valida de aprender y ver el mundo.

Como lo proponen Blanco Díaz, R. M., Vásquez Maestre, M. C., & Blanco Torres, Y. (2021) en su artículo Interculturality and decoloniality: theoretical foundations of ethnoeducation:

Cada pueblo tiene sus propias formas de pensar y conocer, pero todos comparten el propósito de reconstruir y fortalecer sus saberes desde una mirada propia, no como simple folclor, sino como verdaderas epistemologías que desafían la colonialidad del saber. En este sentido, la escuela debe asumir un papel activo y comprometido, promoviendo una interculturalidad real, basada en el diálogo, el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Capítulo IV: Marco Teórico

Macro contexto: Municipio de Olaya Herrera – Satinga

Olaya Herrera es un municipio de Colombia, fundado en 1975 y situado dentro del Parque Nacional Natural Sanquianga; recibe su nombre en honor al presidente liberal colombiano Enrique Olaya Herrera. Se ubica en el suroeste del departamento de Nariño. La mayoría de su población es afrodescendiente e indígena. En cuanto a su economía, forma parte de la subregión del pacífico de Nariño donde las actividades productivas son: la pesca, el cultivo de coco, cacao, plátano y otros cultivos y así como la extracción de minerales, incluyendo la minería aluvial que refleja una economía comunitaria y tradicional. Limita al oeste con Mosquera, al este con La Tola, al sur con Magüí Payán y Roberto Payán, y al norte con el Océano Pacífico. Su cabecera municipal es Bocas de Satinga.

Población: 26,611; Densidad: 9.04 habitantes/km²; Población urbana: 11,473 habitantes. Geografía: 929 km². Área total: 2,929 km². Área urbana: 1,500 km². Área rural: 1,429 km². Elevación de la cabecera municipal (metros sobre el nivel del mar): 1° 55' N latitud y 78° 19' O longitud. Temperatura promedio: 26 grados.

División Político-Administrativa: Además de su cabecera municipal, Bocas de Satinga, posee los siguientes centros poblados: Alto Zapanque, Bajo Zapanque, Boca de Víbora, Carolina, El Carmen, El Nato, La Tolita, Las Palmas, Samaritano, San José Calabazal, Zapotal.

Este municipio ha sido impactado desde 1977 por la violencia de la guerra interna de Colombia y el desplazamiento forzado. (Plan de Desarrollo de Nariño, 2012-2015; DNP-Colaboración, 2024)

Micro Contexto: Caracterización de la Vereda la Herradura

Teniendo en cuenta el PEC (Proyecto Etnoeducativo Comunitario “Semillas”, 2020) La comunidad se encuentra ubicada, en la parte Noroccidental del departamento de Nariño y sur

Hay 317 personas y 94 familias que pertenecen a las comunidades afrodescendientes de la vereda la Herradura. La economía se basa principalmente en la tala de árboles, el cultivo de coca y la agricultura de subsistencia.

La zona cuenta con una iglesia católica, un dispensario de salud, un campo de fútbol y un complejo deportivo. En 2019, los miembros de la comunidad de Herradura fueron reubicados en la margen derecha del río Sanquianga debido a la erosión causada por los ríos Sanquianga y Patía.

El ochenta y cinco por ciento de la población es católica, el 10 por ciento son adventistas y el resto evangélicos. Los católicos son feligreses de la parroquia del Señor de la Misericordia, del municipio de Olaya Herrera.

Refiere el (PEC, 2020) en el dispensario se atiende las necesidades básicas y frecuentes de la región como la toma de muestra de paludismo, enfermedades intestinales, enfermedades respiratorias, dolor de dientes, dolor de cabeza y algunas veces las mordeduras de serpientes, espantos y ojo especialmente en los niños menores de 6 años de edad las cuales se curan con secreto; por hoy nuestra población sigue sufriendo de desnutrición, enfermedades tropicales y secuelas del coronavirus, estas no se pueden atender en el dispensario y se remiten al hospital de la cabecera municipal Bocas de Satinga, sin embargo el abandono (del estado es igual en la vereda que en la cabecera municipal, por lo que en su mayoría son atendidos en la vereda por los sabedores que utilizan las plantas medicinales producto del saber ancestral de nuestras comunidades. (p. 25)

La Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga (IEARS), Hace parte del Consejo Comunitario del río Sanquianga, de carácter oficial. Actualmente, atiende una población de 604 estudiantes de los cuales el 86% corresponden a población afrodescendiente y 14% a

población indígena. Con modalidad técnica agropecuaria para los grados de Preescolar a Once y jóvenes y adultos de acuerdo al Decreto 3011 de 1.997, ciclos I hasta ciclo VI.

La Institución forma estudiantes de diferentes veredas, entre ellas: Naranjal, Vuelta Larga, Bajito Soledad, Boca del Barro, Alto san Antonio, Bocas del Canal, Guayabal, San José La Turbia, Orital, Soledad, Bocas del Canal, Santa Ana, Boca de Prieta, Palmita de coco, Bocas del Bracito, Nueva Balsa Sanquianguita (comunidad indígena), La Loma, Naidizales y Florida, y, por ende, los niños y jóvenes de la vereda Herradura.

En su aspecto relacionado con la misión, la institución educativa aspira a ser parte de la formación de estudiantes que participan en el desarrollo de su territorio a través de procesos agrícolas y pecuarios que contribuyen a la conservación del patrimonio cultural y ambiental de la comunidad afro-nariñense, con capacitación en competencias para intervenir positivamente en su territorio mediante el uso de técnicas agrícolas y emprendimiento, entre otros.

La mayoría de los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga, proceden de familias muy humildes y de bajo nivel educativo, de las zonas rurales del municipio de Olaya Herrera, versados en las labores agropecuarias debido a que desde muy pequeños deben ayudar trabajando en los cultivos de hoja de coca, por esto generalmente abandonan las aulas para “remontarse y raspar coca” en otras áreas rurales del municipio; son frecuentemente amenazados por los grupos ilegales, asesinados por considerarlos informantes, reclutados, confinados en sus veredas y víctimas de desplazamiento armado muy a menudo lo que hace que lleguen a la cabecera municipal y se vayan a los centros urbanos en busca de mejores oportunidades.

La mayoría de los estudiantes tienen como representante a las madres cabezas de hogar y son ellas las que suelen acudir cuando la Institución las convoca.

Perspectiva Epistemológica

La presente investigación se articula desde una perspectiva epistemológica constructivista-crítica situada, que asume el conocimiento como una construcción dialógica, histórica y política, profundamente arraigada en las realidades culturales y las luchas de poder que configuran los contextos educativos. Este enfoque, enraizado en las pedagogías críticas de Freire (2005) y la interculturalidad crítica de Walsh (2009), en busca de un compromiso ético con la transformación social. Parte del reconocimiento de que las comunidades indígenas, afrodescendientes y raizales no son meros objetos de estudio, sino sujetos epistémicos cuyos saberes ancestrales desde la medicina tradicional hasta la justicia propia constituyen sistemas de conocimiento válidos y emancipadores. En el caso específico de la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga en Olaya Herrera (Nariño), esta postura implica cuestionar cómo la política pública etnoeducativa se implementa, se resiste o se resignifica en medio de tensiones entre el currículo oficial y las prácticas culturales locales.

El constructivismo crítico propuesto en esta investigación interacciona en el conocimiento de las experiencias vividas y las estructuras de dominación. A diferencia de los marcos teóricos que separan al investigador de su objeto de estudio, esta epistemología se asume como un acto político: investigar no es solo interpretar, sino participar en la deconstrucción de jerarquías epistémicas. Por ejemplo, al analizar por qué persiste la folklorización de los bailes afrodescendientes en las clases de artes, no basta con describir el fenómeno; es necesario develar cómo el sistema educativo reproduce lógicas coloniales que reducen la cultura a espectáculo, negando su potencial pedagógico para fortalecer identidades. Kincheloe (2008) lo resume al señalar que el rigor científico, en esta perspectiva, se mide por la capacidad de generar conciencia crítica y no solo por métodos estandarizados.

Esta visión se materializa metodológicamente a través de la observación participante y los relatos orales para visibilizar las voces silenciadas. En la práctica, esto significa involucrar a

estudiantes y docentes en conversatorios dentro del territorio ancestral de las comunidades negras del Pacífico nariñense. Estos ejercicios activan procesos de memoria colectiva y empoderamiento. La validez del conocimiento así producido no reside en su generalización, sino en su pertinencia cultural.

La interculturalidad crítica, otro pilar de este marco, exige ir más allá de la mera inclusión de contenidos étnicos en el currículo. Se trata de descolonizar las relaciones pedagógicas, transformando la escuela en un espacio multicultural donde convivan sin jerarquías los saberes. Un caso concreto sería la enseñanza de matemáticas mediante el sistema de numeración nasa, vinculado a prácticas agrícolas ancestrales, transmisión de historias a través del bullerengue en las clases de literatura. Estas innovaciones, sin embargo, enfrentan obstáculos estructurales: en el Chocó colombiano, por ejemplo, el 68% de los docentes etnoeducadores reportan falta de formación para articular conocimientos ancestrales con estándares académicos (MEN, 2023). Por ello, la perspectiva constructivista-crítica reclama una formación docente situada, donde líderes comunitarios co-diseñen capacitaciones sobre pedagogías de la resistencia, usando instrumentos como la marimba o el cununo como herramientas didácticas.

El rol del investigador en este entramado es el de un facilitador horizontal que reconoce sus propios sesgos culturales. En lugar de extraer información, establece alianzas basadas en la reciprocidad: devolver los resultados mediante asambleas comunitarias no es solo un protocolo ético, sino un acto de justicia epistémica. Cuando se analizan las barreras institucionales para implementar la etnoeducación —como la falta de recursos o la persistencia de racismos cotidianos—, la reflexión debe ser colectiva. Las entrevistas dialógicas con madres afrodescendientes pueden revelar, por ejemplo, que la deserción escolar de sus hijos no se debe a la "falta de interés", sino a la presión por abandonar prácticas culturales.

La ética de esta epistemología se vincula directamente con la praxis transformadora. No se limita a diagnosticar problemas, sino que exige intervenir en ellos. En la Institución Educativa

Agropecuaria del río Sanquianga, esto podría traducirse en crear comités de etnoeducación conformados por estudiantes, donde ellos mismos evalúen si los contenidos escolares reflejan sus realidades. La evaluación misma se redefine: más que exámenes estandarizados, se usarían portafolios que documenten cómo el aprendizaje fortalece su autoestima étnica o su capacidad para liderar proyectos comunitarios, como huertas escolares basadas en técnicas agrícolas ancestrales.

En última instancia, esta perspectiva epistemológica busca convertir la escuela en un territorio político donde se dispute el sentido mismo de la educación. Lejos de ser una isla separada de su contexto, la institución educativa se reconoce como parte de un ecosistema más amplio de luchas por la autonomía territorial y la dignidad cultural. La investigación no concluye con un informe académico, sino con propuestas concretas para que la política etnoeducativa afronariñense dialogue con los planes de vida de las comunidades. Esto implica, por ejemplo, exigir al Estado que los recursos destinados a etnoeducación no se gestionen desde escritorios burocráticos, sino a través de consejos comunitarios que prioricen la revitalización lingüística o la defensa del territorio.

Al integrar el constructivismo crítico y la interculturalidad descolonizadora, permite que la verdad no sea solo un punto de llegada, sino un camino compartido de búsqueda, donde los saberes ancestrales y las luchas sociales orienten cada paso. En Olaya Herrera, como en tantos otros territorios marcados por la diversidad y la resistencia, esta epistemología no solo explica realidades: las interpela, las desafía y las transforma.

Conflicto Armado en Nariño: Inicios, Dinámicas Institucionales, Modos de Producción y Territorio

Desde 1980 la guerrilla de las FARC hizo presencia en la costa pacífica nariñense, incluyendo el municipio de Olaya Herrera. Intensificándose en los años noventa por la bonanza de los cultivos ilícitos de amapola y coca. A partir del 2000 llegan nuevos actores al territorio,

grupos armados como el ELN, paramilitares, y disidencias de las FARC incrementando la violencia y el narcotráfico, incluso después del Acuerdo de Paz de 2016 con efectos como el desplazamiento forzado y pérdida del territorio.

La violencia ha generado impactos negativos en las instituciones educativas, especialmente las de la zona rural, donde los docentes y estudiantes son víctimas de amenaza, extorción, confinamiento, desplazamiento y asesinatos. Entre 1958 y 2018, más de 1.500 maestros rurales en Colombia fueron víctimas directas del conflicto y alrededor del 40% de los niños que no asisten al colegio viven en zonas afectadas por la guerra. (Bautista y González, 2019)

La pérdida del tejido social y la migración forzada dificultan la transmisión y la implementación de las políticas etnoeducativas que es la clave para la construcción de la paz, la preservación de la identidad cultural, los saberes y la permanencia en el territorio.

La economía del departamento de Nariño es básicamente agrícola, maderera y pesquera, trasgredida por la expansión de los cultivos ilícitos y el conflicto armado lo que ha generado la pérdida de la productiva agrícola lícita y las actividades propias que limitan a los jóvenes a ejercer su autonomía y liderazgo dentro de los territorios.

El municipio de Olaya Herrera es un escenario de disputa por las rutas del narcotráfico y los recursos naturales. El Canal Naranjo, ha ocasionado uno de los mayores desastres ecológicos cambiando el ecosistema de agua salada a agua dulce, además de la pérdida de fauna y flora nativa, desplazamiento y sedimentación del corredor del río Sanquianga afectando gravemente la economía de la región.

En resumen, el conflicto armado nariñense ha incrementado la violencia y la victimización obligando a las instituciones educativas y sus comunidades a flexibilizar sus modelos pedagógicos para generar resiliencia y proteger la vida. En este sentido la etnoeducación y la

conservación de los saberes ancestrales permiten incidir para generar cambios y construir paz desde los territorios. Como señala González (2020): “es esencial explorar cómo las políticas educativas pueden ser reconfiguradas para abordar estos desafíos y fomentar un ambiente donde se respete la diversidad cultural y se promueva la paz”.

Normativa y Legislación

Se establecen las siguientes normas legales para el desarrollo de esta investigación:

Constitución Política de Colombia de 1991

La Constitución de 1991 reconoce los derechos de los grupos étnicos, garantizando la protección de su diversidad cultural y lingüística, así como su participación política y el acceso a una educación bilingüe y pertinente para sus comunidades. Además, establece mecanismos para asegurar la representación política de estos grupos y promueve el respeto por sus formas de vida y cosmovisiones distintas a la cultura occidental predominante. El artículo 7, en particular, destaca el compromiso estatal con la diversidad étnica y cultural, mientras que el artículo 70 subraya la obligación del Estado de fomentar el acceso igualitario a la cultura y la educación, reconociendo la importancia de la cultura en la construcción de la identidad nacional.

Ley de las Comunidades Negras o Ley 70/93

Según la (Corte Constitucional, 1993) esta Ley reconoce y protege los derechos de las comunidades negras en Colombia, conocida también como “Ley de Negritudes”, y establece derecho a la identidad cultural y étnica; derecho a la participación política y social, derecho a la educación y capacitación, derecho a la propiedad y al uso de las tierras y los recursos naturales, derecho a la protección de la salud y el bienestar.

Esta Ley es una de las más importantes para la promoción de los derechos de las comunidades afrodescendientes porque ha permitido la creación de programas y proyectos de

desarrollo, toma de decisiones sobre temas de su interés y protección de la identidad cultural y étnica de sus comunidades.

Además, tenemos en cuenta los artículos 38, 39, 40 y 42, que respaldan y promueven el derecho de las Comunidades Negras en Colombia a una educación equitativa, relevante y diferenciada.

El Artículo 38 establece que estas comunidades deben tener igual acceso a formación técnica, tecnológica y profesional como el resto de la población.

El Artículo 39 también señala la obligación del Estado de dar a conocer las prácticas culturales, los conocimientos y las contribuciones históricas de las Comunidades Negras dentro del ámbito del Sistema Nacional de Educación para una educación inclusiva y representativa.

El otro, el Artículo 40, insta al Gobierno a destinar recursos y estimular mecanismos mediante los cuales estas poblaciones puedan acceder a las aulas universitarias, como un fondo de becas creado y ejecutado a través de ICETEX para estudiantes destacados llamados "vulnerables" en el aspecto económico y demográfico.

Por último, el Artículo 42 dice que el Ministerio de Educación debe crear una política de etnoeducación específica para las Comunidades Negras y también crear una comisión pedagógica consultiva con sus representantes, para que sus opiniones y puntos de vista sean parte de la construcción de esta política, al cerrar las brechas en educación, apoyar la inclusión y afirmar y desarrollar la fuerte identidad cultural de las Comunidades Negras.

Ley 115 De 1994 - Ley General de Educación para Grupos Étnicos

Hace referencia a que la educación en Colombia es un proyecto integral, basado en la dignidad, derechos y deberes de la persona. Declara al país como pluriétnico y multicultural, y garantiza el derecho a los grupos étnicos a una educación bilingüe y culturalmente pertinente. La Constitución y la Ley 115 de 1994 respaldan la intervención de las comunidades en la

planificación educativa y promueven estrategias pedagógicas acordes con sus lenguas, culturas y tradiciones. Igualmente, se destaca la relevancia de valorar las creencias y prácticas propias de cada grupo, y de articular sus procesos educativos con el sistema nacional, asegurando una formación que potencie su identidad y autonomía cultural.

La educación para grupos étnicos es aquella que se “ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (El Congreso de la República de Colombia, 1994)

La Ley 115 también hace referencia a los artículos 1,2,3,4,5,6,8,9:

El derecho a proponer la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (preescolar, primaria y secundaria) en instituciones estatales y privadas y emitir el PEI con adhesión a la Ley 70 de 1993. Según la Ley 115 de 1994, esta cátedra debe dialogar sobre los temas de la cultura, historia, saberes ancestrales y aportes de las comunidades negras en el país, desde los campos de las ciencias sociales, la historia, la geografía y la democracia.

Los Consejos Directivos son los responsables de promover la identidad cultural, el interculturalismo, el ambientalismo y el legado de los afrocolombianos. También obliga a las instituciones educativas a observar las directrices curriculares del Ministerio de Educación, desarrolladas en colaboración con la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras.

Además, existen disposiciones para que los Comités de Formación Docente y las comisiones pedagógicas afrocolombianas identifiquen las necesidades de formación y actualización de los docentes y respondan a ellas. Fomentarán el encuentro y la divulgación de investigaciones culturales afro y patrocinarán un foro nacional para compartir experiencias educativas anualmente.

Finalmente, los programas de estudios afrocolombianos también deben implementarse en las escuelas y universidades regulares en su formación docente.

Decreto 804 de 1995

Cree que los procesos educativos de los grupos étnicos deben integrarse en el sistema educativo nacional, manteniendo el debido respeto por sus creencias y tradiciones. (Ministerio de Educación Nacional, 1995). También busca contribuir desde la función educativa al cumplimiento de la implementación de políticas etnoeducativas.

Enfoque Teórico

El proyecto de investigación lo hemos enmarcado en tres ejes fundamentales: Etnoeducación, Pedagogías críticas y referentes culturales e institucionales que permiten articular la pedagogía crítica con el deber ser institucional, los marcos normativos y las necesidades de una comunidad que busca su identidad cultural propia dentro del sistema escolar que históricamente ha invisibilizado su legado. Así la investigación propone analizar, interpretar y proponer caminos para que la institución educativa Agropecuaria del río Sanquianga avance hacia un modelo formativo verdaderamente coherente con su territorio y su gente.

Política Pública

Según Roth (2006, p. 27) la política pública son todas aquellas decisiones o directrices que adopta un gobierno o una institución pública para abordar un problema o una necesidad específica de la sociedad. Estas políticas están diseñadas para influir en la vida de los ciudadanos y mejorar su bienestar.

Las políticas públicas son importantes porque abordan problemas complejos como problemas sociales relacionados con la pobreza, la desigualdad, la educación, la salud y el medio ambiente; promueven el bienestar ciudadano al proveer los servicios esenciales como la educación, la seguridad y la salud; promueven el crecimiento económico favoreciendo el empleo,

la inversión y la innovación; al mismo tiempo protegen los derechos humanos garantizando la igualdad, la justicia y la dignidad de todos los ciudadanos; promueven la participación ciudadana; mejoran la gobernabilidad estableciendo reglas claras para la toma de decisiones y protegiendo a los grupos más vulnerables, fomentando la sostenibilidad al proteger el medio ambiente y los recursos naturales.

Por consiguiente, toda política pública debe cumplir con la intención para resolver un problema o necesidad, tomar decisiones con ayuda del gobierno o instituciones, realizar acciones concretas para implementar las decisiones y generar impacto en la vida de las personas. Etapas que están contempladas en el PRETAN (Proyecto Etnoeducativo Afronariñense) para la aplicación de la Política Pública Etnoeducativa, sin embargo, continúan sin aplicar en las instituciones educativas.

Etnoeducación

La etnoeducación se concibe como un proceso formativo basado en los valores propios de la identidad nacional, reconociendo que nuestra cultura se forja a partir del mestizaje o fusión de tres raíces fundamentales: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad.

El concepto de etnoeducación no se limita a ofrecer atención educativa exclusivamente a grupos étnicos. La escuela se considera etnoeducadora cuando su Proyecto Educativo Institucional (PEI) incorpora de forma integral los elementos de la etnoeducación afrocolombiana, indígena o mestiza, sin importar dónde se encuentre el país.

Muchas comunidades educativas en territorios etnoeducativos incorporan la etnoeducación y sus estrategias pedagógicas, mientras que otras se encuentran en territorios de comunidades afro e indígenas no lo hacen, tal vez por una falta de información y desconfianza respecto a la etnoeducación, por lo que su Proyecto Educativo Institucional (PEI) refiere un

discurso educativo culturalmente excluyente de diversidad cultural e interculturalidad desde la colonización española.

Propósito Fundamental de la Etnoeducación

Es “propiciar el entendimiento interracial e intercultural entre las diversas etnias y poblaciones que integran la formación étnica y cultural de la nación”. (García, 2011)

La etnoeducación debe desarrollar en la conciencia nacional un proceso de información, respeto y valoración de las etnias, facilitando la acción del Estado en cumplimiento del mandato constitucional que le ordena proteger la diversidad étnica cultural de la Nación y adoptar medidas especiales en pro de su desarrollo con dignidad e identidad y la eliminación de la discriminación racial. “La etnoeducación debe generar en el sistema educativo y en la vida cotidiana de los colombianos una pedagogía de aprecio y respeto a la diversidad y a las diferencias étnicas y culturales”. (Garcés, A, 2008, p. 1)

Contextualización de la Política Pública Etnoeducativa

Como lo hemos mencionado anteriormente en Colombia, la educación para comunidades indígenas y afrodescendientes, estaba en manos de los religiosos católicos de la orden de los Agustinos recoletos, luego por otras órdenes religiosas como Jesuitas, Carmelitas descalzas, Carmelitas misioneras y Teresianas quien en su afán de educar y enseñar desconocieron las condiciones y características propias de cada grupo étnico, sustituyéndolas por un enfoque pedagógico de tipo religioso centrado en el perfeccionamiento individual, con prácticas educativas que reflejaban visiones racistas y centradas en Europa, promovieron la idea de la superioridad del hombre blanco y su forma de vida. El objetivo principal era "civilizar" a los grupos étnicos mencionados, llevándolos a adoptar la cultura dominante del país. Esto provocó una ruptura forzada con sus raíces y tradiciones ancestrales, permitiendo así el control sobre el contenido educativo.

Esta práctica pedagógica desarrollada por religiosos católicos hizo que las comunidades indígenas y afrodescendientes, a pesar de haber superado la esclavitud, aun tengan mente de esclavo y se continúe transmitiendo de generación en generación.

Por ello, en la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente en 1991, las comunidades negras cuestionan su histografía y el sistema educativo en general y consideran que la educación que se recibe no corresponde a su realidad ni a su idea de futuro. Una dinámica pedagógica y social con enfoque decolonial que actualmente se reconoce como etnoeducación afrocolombiana.

Optando por implementar la Etnoeducación para que estas comunidades participaran de estos procesos construyendo desde una mirada ancestral para lograr salvaguardar sus saberes tradicionales, su autonomía territorial, las tradiciones culturales y las relaciones interculturales.

Así mismo en 1995, se inicia un proceso de sensibilización en la costa del Pacífico Nariñense, tratando tres temas principales: identidad, territorio y educación, liderado por algunos docentes defensores de los derechos étnicos y dirigentes comunitarios; con ello se logra la creación de los primeros Consejos Comunitarios, reglamentados por el Decreto 1745 de 1995.

En el 2001 con el apoyo de la Comisión Pedagógica Nacional, se inicia en todos los municipios de la costa Pacífica de Nariño la socialización del documento Lineamientos generales para la aplicación de la cátedra de estudios afrocolombianos en el sistema educativo, reglamentada por el Decreto 1122 de 1998 (Política Pública, 2013)

Entre 1999 y 2000 con el apoyo del BID Plan Pacífico a través de organizaciones regionales se inicia en las instituciones educativas la implementación del PEC (Proyecto Etnoeducativo Comunitario, especialmente en zonas rurales del municipio de Tumaco.

Para el año 2004, las comunidades afronariñenses apoyadas con sus organizaciones de base y el Ministerio de Educación, Gobernación de Nariño, secretaria de Educación

Departamental de Nariño y la mayoría de los alcaldes de los municipios de la costa del Pacífico Nariñense construyen el proyecto “Hacia un Sistema de Educación Propia en la Costa Pacífica de Nariño”.

A través del Decreto 1690 se crea en 2006, la Mesa Departamental de Etnoeducación Afronariñense que se encarga de complementar el proyecto y se incluyen otros municipios afrodescendientes como Cordillera occidental, Leiva, Rosario, Cumbitara y Policarpa consolidando el Proyecto Etnoeducativo de las Comunidades Negras; que a su vez origina tres documentos: Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN), documento del modelo pedagógico y didácticas comunitarias.

Con la sentencia C-666 de 2016 se logró que la corte constitucional manifieste que el decreto 1278 de 2002 no es pertinente para los afrocolombianos y establece la creación de un nuevo estatuto docente para etnoeducadores afrocolombianos, raizales y palenqueros; proceso que ha ocasionado tensiones y malestares en el sistema educativo colombiano. (Política Pública, 2003, p. 37)

Gamboa Coral (2017) señala que, tras evaluar los acompañamientos realizados en el territorio y considerando las demandas y necesidades expresadas por las comunidades educativas afrodescendientes, las autoridades étnico-territoriales están gestionando un proyecto orientado al fortalecimiento de la gestión escolar en instituciones educativas rurales de las subregiones del Telembí y Sanquianga, en la Costa Pacífica de Nariño. Este proyecto busca transformar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC), utilizando recursos del sistema general de regalías para beneficiar a las instituciones rurales que aún no han participado en procesos similares (Gamboa Coral, 2017, p. 37).

Es fundamental saber que frutos han rendido estas gestiones, pues si bien es cierto hay una guía para la resignificación y los procesos curriculares pedagógicos en las instituciones educativas, se continua con los modelos de educación tradicional y eurocentrista.

Pedagogías Críticas: Una Mirada Transformadora a la Educación

Las deficiencias en los sistemas de formación profesional tradicional son precisamente las razones por las que la praxis crítica es una reacción en contra de las prácticas tradicionales, porque, en lugar de lograr cualidades liberadoras, también reproducen estructuras sociales, culturales y económicas opresivas. Las pedagogías críticas tienen como objetivo contribuir a que maestros y estudiantes desarrollen una conciencia crítica, para “leer el mundo”, reconocer sus disfunciones y tomar medidas para transformarlo, esta pedagogía se inspira en Paulo Freire (1970). Autores como Henry Giroux (1983), Peter McLaren (1997) y bell hooks (1994) amplían esta mirada al señalar que la practica pedagógica no puede limitarse a la transmisión de contenidos sino debe propiciar espacios de dialogo, reflexión y acción transformadora. En el marco de la etnoeducación, estas pedagogías ofrecen herramientas esenciales para visibilizar y valorar los saberes afrodescendientes.

Educación como Práctica de la Libertad.

Según Paulo Freire (1970), la educación no se trata de transmitir conocimiento e información, sino de crear acceso a una manera para que las personas vean y transformen su realidad. Se refirió a esto como educación para la liberación, en contraste con la educación "bancaria" en la que el estudiante es un "contenedor" a ser llenado.

Aquí, el “objetivo último del desarrollo” es el “de la humanidad para la humanidad”: y es de nuevo en esto tanto el desarrollo de los seres humanos como resultado de su propia acción sobre el mundo. El autor también reiteró su énfasis en el hombre como un participante activo en su mundo.

La incorporación del conocimiento afrodescendiente en el currículo escolar debe entenderse como un proceso de reconocimiento epistémico, no solo como una incorporación simbólica o folklórica (Gómez et al., 2022). En este sentido, según Lander (2020), el pensamiento educativo necesita ser descolonizado, ya que el conocimiento ancestral siempre ha sido silenciado por la matriz colonial de poder.

Al incorporar la cosmovisión afrocolombiana, la espiritualidad, la historia oral, la medicina tradicional y las prácticas productivas en el currículo escolar, se puede construir un conocimiento que dialogue con la realidad de los estudiantes, lo que refuerza su sentido de pertenencia e identidad (Sánchez & Mejía, 2021).

Además, el reconocimiento curricular del conocimiento afrodescendiente significa transformar la lógica de enseñanza hasta hoy, y la lógica de enseñanza hasta hoy necesita romper con la lógica que solo trabaja con el conocimiento del libro o del maestro. El currículo necesita abrazar diferentes lenguajes y formas de aprendizaje (García, 2020).

Freire se refería directamente al modelo bancario de la educación para superar la educación del apartheid —lo que abogaba era por una pedagogía del diálogo y la praxis. En esta perspectiva, los estudiantes son tratados como sujetos activos y constructores de conocimiento, informados por sus experiencias de vida y en continua articulación con el conocimiento de la comunidad y los problemas de su contexto (Ramírez & Pérez, 2021).

El Docente como Agente de Cambio.

El docente es considerado un agente de cambio, más que un transmisor de contenidos, según Giroux (1997) y McLaren (1995). Aquel que sea transformador, con un compromiso ético y político, debería estar comprometido en estimular la reflexión, cuestionar las injusticias sociales, relacionar el conocimiento con la vida cotidiana de los estudiantes, y promover una educación crítica dedicada a transformar la sociedad y empoderar a las comunidades escolares.

La formación docente en etnoeducación sigue siendo uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la política pública afrocolombiana.

Aunque existe un marco normativo bien definido para la educación de las comunidades étnicas, como la Ley 70 de 1993 y el Decreto 804 de 1995 (Ministerio de Educación Nacional, 2013), falta una formación suficiente para la implementación de estos principios en la práctica por parte de algunos docentes. Esta limitación se evidencia en el desconocimiento de las normativas y la ausencia de materiales didácticos y una reflexión crítica de la cultura en el proceso educativo (Pérez y Mosquera, 2020).

La etnoeducación implica que desde una perspectiva intercultural y decolonial el docente no sea solo un transmisor de contenidos; más bien, el docente debe ser un mediador de conocimiento y, como tal, debe reconocer la sabiduría ancestral como una fuente legítima. Como observó Walsh (2010), este proceso de desaprender los colonialismos pedagógicos y situarnos en una formación productiva alrededor de epistemes del Sur, sobre el conocimiento y las prácticas de condiciones históricamente subordinadas, es quizás el mayor desafío de las pedagogías críticas.

Dicho esto, la formación inicial y en servicio en Colombia a menudo está centrada en Europa y descontextualizada, lo que inhibe el verdadero cambio pedagógico (Vásquez y Guerrero, 2019). Ramírez y Ortiz (2021) exponen esta realidad, que lleva a los docentes a perder su identidad como agentes activos en la construcción de una escuela intercultural y, por lo tanto, pone en tensión la misma esencia de la etnoeducación.

Ante este panorama, existe una necesidad urgente de reformular las políticas de formación docente desde una perspectiva situada y crítica que sea contextualmente relevante para los entornos culturales en los que trabajan.

Relación entre Saberes Locales y Currículo.

La apropiación de la política educativa etnográfica en Colombia está estrechamente vinculada a la inclusión de los conocimientos autóctonos en el currículo escolar. Articular aquí es necesario para superar las críticas al sistema educativo colombiano, que se caracteriza típicamente por ser homogéneo y descontextualizado debido al estricto cumplimiento del currículo oficial.

En este contexto colonial, la sistematización del conocimiento ancestral no debe ser una contribución anecdótica a la construcción del conocimiento, sino un fundamento epistemológico para la construcción del conocimiento, en el sentido de la construcción de historias, lenguas, espiritualidades y prácticas comunitarias de los afrodescendientes.

Un cambio tan amplio en el currículo requiere una transformación significativa de contenido, métodos y evaluación para incluir adecuadamente el conocimiento local. Enseñar y aprender en dinámicas afrocolombianas es mucho más que contenidos; se trata de la construcción de diferentes formas de enseñanza y aprendizaje junto con las comunidades. Este enfoque se opone radicalmente a la educación en forma de indagación, ejemplificada por la educación que hemos construido como una educación viva, atractiva y útil.

Los medios para asociar la sabiduría comunitaria con el currículo siguen siendo limitados y, en el mejor de los casos, reaccionarios. Las escuelas son un espacio que sería del territorio, pero para la esfera de lo "académico" cuelga una forma de moverse independiente de este, canonizando el conocimiento desde lo ajeno de otros estudiantes. Esto no comprende que contribuye a devaluar las culturas locales y sus conocimientos.

El proceso de deconstrucción de esta dicotomía desde la cultura de una escuela para su entorno es político y pedagógico, todo esto en vista del conocimiento ancestral como la bisagra

de esta dinámica, donde el conocimiento local de los estudiantes prevalece sobre el conocimiento formal, perspectivas y enseñanza.

Criterios Educativos Propios

Las intervenciones pedagógicas orientadas al diseño crítico ofrecen dispositivos transformadores que conectan la imaginación pedagógica con las realidades de la exclusión histórica, social y cultural de diferentes pueblos. Como sugieren Rodríguez y Rodríguez (2021), estas estrategias permiten la disrupción de la práctica educativa al problematizar las dinámicas de poder que dictan la legitimidad o ilegitimidad del conocimiento.

Estas intervenciones, en contextos de diversidad étnica, como se observa en las comunidades afrodescendientes de la región del Pacífico de Nariño, deben delimitarse desde la recuperación activa del conocimiento de estas comunidades y, al mismo tiempo, como un instrumento de resistencia y construcción de autonomía cultural.

Crítica de la Reproducción de las Desigualdades

Las pedagogías críticas preguntan si las escuelas pueden ser lugares que legitimen el orden social desigual existente. La teoría de Pierre Bourdieu también entra en juego aquí, ya que él exploró cómo las escuelas perpetúan el "capital cultural" dominante. Las pedagogías críticas intentan deshacer esto al privilegiar el conocimiento marginado y al trabajar hacia una educación para la justicia.

La disponibilidad limitada de recursos e infraestructura se encuentra entre las principales barreras institucionales para la implementación efectiva de políticas educativas con un enfoque diferencial. Este fenómeno tiene un profundo impacto en las instituciones ubicadas en territorios rurales y étnicos, como ocurre en el caso del municipio de Olaya Herrera. Factores de ruralidad, como el aislamiento geográfico, la dispersión de la población y la débil conexión, influyen en la

calidad de la educación y actúan como obstáculos para la integración de propuestas pedagógicas para comunidades afrodescendientes (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

En este sentido, la falta de infraestructura, recursos tecnológicos y materiales didácticos específicos afecta directamente la posible implementación de un currículo intercultural. Según Nieto (2019), las instituciones educativas ubicadas en territorios periféricos deben situarse en el abandono y precariedad institucional en el que operan, en aulas que no son propicias físicamente para dinámicas óptimas, con equipamiento obsoleto o inexistente, limitando la creatividad de los procesos de enseñanza y la apropiación significativa del conocimiento por parte de los estudiantes. Esto también refleja una deuda histórica del Estado con los territorios afrodescendientes, donde la inversión educativa ha sido esporádica y escasa.

Además, hay una oferta limitada de recursos pedagógicos culturalmente relevantes. La falta de textos, guías y recursos audiovisuales que representen el conocimiento y las realidades afrocolombianas lleva a los maestros a diseñar su propio contenido. Como señala Caicedo (2018), esta es una tarea que a menudo recae en profesionales que no cuentan con apoyo institucional o formación específica, lo que afecta negativamente la calidad y profundidad de los procesos formativos. Además, esta ausencia replica lógicas de exclusión simbólica al invisibilizar las culturas afrodescendientes en el aula.

Por lo tanto, el fortalecimiento de las infraestructuras físicas y tecnológicas, así como la generación de recursos pedagógicos con una clave intercultural, se convierten en condiciones indispensables para brindar una educación pertinente y equitativa. Esta dimensión espacial de las desigualdades estructurales que enfrentan los estudiantes afrodescendientes en América Latina ha constituido lo que un informe publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo advierte (BID, 2022) tiene un fuerte componente territorial, por lo que, cuando no se proporcionan condiciones adecuadas para aprender, las oportunidades educativas se vuelven más escasas.

Relevancia en el Territorio y en la Cultura.

Desde este punto de vista, no se puede educar separando el contexto. bell hooks (1994), por ejemplo, argumenta que la educación debe ser "comprometida" (con lo que quiere decir enlazada con las identidades, culturas e historias de los estudiantes). En términos de etnoeducación, esto significa valorar el conocimiento de los ancestros, la lengua nativa y la cosmovisión de los pueblos.

Comprender cómo las percepciones, actitudes y prácticas de los actores educativos influyen en la implementación de la política pública etnoeducativa es crucial para la apropiación sociocultural de esta última política. Este es un proceso, no solo de aplicación de normas, sino también de discursos, resistencias y apropiación subjetiva.

En este escenario, la orientación de los docentes respecto a la etnoeducación es un factor que puede facilitar o, por el contrario, limitar la efectividad de esta pedagogía, influenciada por su formación previa, experiencia en el aula y representaciones sociales de la cultura afrodescendiente.

Según Meneses Copete (2019), las representaciones sociales referidas a la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos están diseñadas como una intersección pedagógico-racial caracterizada por procesos de racialización y perspectivas multiculturales, que usualmente resultan en la simplificación de la complejidad de la afrodescendencia y folclore.

Desde tal punto de vista, es fácil que la etnoeducación sea entendida y, posteriormente, implementada de manera superficial, ya que los adherentes se centran más en los planes de implementar actividades simbólicas en lugar de cambiar la estructura del currículo y/o la práctica docente.

Además, Andrade Amaya, Vence Ricardo y Duarte Orozco (2020) añaden que los docentes no tienen formación en afrocolombianidad, lo que limita la discusión en torno a la etnoeducación

a una resistencia pasiva o la reproducción de estereotipos culturales. Esto es indicativo de una necesidad urgente de consolidar iniciativas de formación docente que incorporen perspectivas afrodescendientes y que allanen el camino hacia una educación inclusiva y contextualizada.

Una Herramienta para Analizar Tensiones Sociales

Podemos argumentar que con las pedagogías críticas se vuelve factible examinar las tensiones entre la política educativa, la cultura local y la institución escolar. Desde este enfoque, no podemos entender la política pública como un ente neutral, sino como uno construido en una especie de lucha por el reconocimiento, por la identidad, por la justicia social.

Los docentes ponen un énfasis diverso en la política etno-educativa pública, desde reconocer su importancia hasta cuestionar su relevancia.

Algunos profesores reconocen la importancia de hacer visible el conocimiento afrocolombiano, pero no saben cómo hacerlo en su práctica. Otros lo ven como una imposición burocrática, una carga extra sin beneficios reales.

Además, Vargas Arias, Ospina Ortiz y Mosquera Rosales (2022) afirman que hay algunos docentes que no tienen la sensibilidad necesaria ni las competencias para aplicar adecuadamente la política etno-educativa, lo cual dificulta su implementación en el aula. En ausencia de estos argumentos para hacer significativa la educación etno-cultural, es la resistencia (o indiferencia) la que sugiere una falta de preparación.

Sánchez Castellón (2021) sostiene que los etno-educadores necesitan una formación pedagógico-cultural para elaborar específicamente proyectos educativos que correspondan a sus necesidades (como, por ejemplo, integrar educación, cultura y lengua, haciendo de la interculturalidad el ideal de convergencia de diversidades). Esta formación es importante para que un docente se conozca a sí mismo como un sujeto político y transformador de su propia realidad, que dispute las estructuras dominantes y cree procesos de reflexión crítica.

En este aspecto, la pedagogía crítica aboga por que estos dilemas se aborden mediante el diálogo, la formación colectiva, el cuestionamiento de las estructuras prevalecientes, y que los docentes puedan verse a sí mismos como sujetos políticos y transformadores de su contexto.

El Sitio Institucional como Mediador Político y Técnico

Por lo institucional en la educación, también nos referimos a la escuela con sus reglas. Es una red compleja de normas, discursos, rutinas, relaciones de poder y formas de organización que caracteriza la vida cotidiana de las escuelas.

Las decisiones políticas y los desarrollos tecnológicos se incorporan y resuelven en las escuelas, entre otros lugares: actúan como articuladores de lo macro (macro - políticas) y lo micro (prácticas pedagógicas)

En este sentido, Gómez y Martínez (2022) señalan que las reformas educativas a menudo no tienen éxito porque no acomodan adecuadamente las dinámicas internas de la institución o con los actores clave en el proceso.

Según López y Paredes (2021), cualquier estrategia de intervención debería primero utilizar un proceso de diagnóstico desarrollado de manera participativa en la identificación de recursos, necesidades y oportunidades dentro de la educación. Estos diagnósticos identifican barreras y empoderan a los actores educativos en la toma de decisiones, aumentando así las posibilidades de que la propuesta sea exitosa.

Aspiraciones de la Propuesta

Se pretende que esta propuesta genere una educación étnica y por lo tanto veedora de la cultura afronariñense y los derechos colectivos ancestrales, hombres y mujeres capaces de reconocer su propia etnicidad y actuar en consonancia con ella, con alta autoestima para recuperar su visión colectiva y solidaria de la vida.

Comunidades con capacidad de promover su identidad cultural con otras culturas a nivel mundial, pueblos con autonomía con visión crítica permanente frente al acontecer social y político.

La implementación exitosa de este proceso requiere cambios en las políticas educativas, así como en las representaciones y prácticas de los docentes, a través de una pedagogía crítica que valore la diversidad cultural como un aspecto inherente del proceso educativo.

Capítulo V: Metodología

Enfoque del Estudio

El enfoque adoptado para este proyecto corresponde al tipo de investigación cualitativa, ya que busca comprender en profundidad las dificultades institucionales y culturales presentes en la ejecución de la política pública etnoeducativa. Según Taylor y Bogdan (1992), la investigación cualitativa implica la recolección y el análisis de datos descriptivos —como las palabras, dichas o escritas, y el comportamiento observable de los participantes— con el propósito de interpretar los significados que las personas atribuyen a su experiencia. Este enfoque fue elegido porque permite explorar percepciones, significados y vivencias desde la perspectiva de los actores involucrados en el contexto educativo rural, aportando una comprensión crítica de la realidad escolar desde sus dimensiones sociales y culturales (Castañeda Salgado & Luna Elizarrarás, 2010).

Los métodos cualitativos no son concebidos únicamente como una búsqueda científica, en el sentido de acceder a las leyes generales de la sociedad, sino también como un proceso ávido de respuestas prácticas. Se pretende, a través de ellos, emprender un importante proceso de diagnóstico de situaciones específicas y propuestas de marcos de acciones para el mejoramiento de las relaciones intergrupales que propicien el cambio social. (p. 13)

Tipo de Estudio

La investigación dada la naturaleza del proyecto se clasifica como investigación-acción educativa con un enfoque crítico-social. Este tipo de estudio no solo busca describir y analizar una problemática, sino también generar reflexión, diálogo y transformación en las prácticas pedagógicas e institucionales. La intervención de los miembros de la comunidad educativa es clave para construir colectivamente alternativas que favorezcan la aplicación de la política etnoeducativa.

Para abordar los problemas anteriormente mencionados, recurriremos a la estrategia metodológica investigativa-acción propuesta por Kurt Lewin, y las pedagogías críticas. Este enfoque metodológico parte del supuesto de que el conocimiento no es neutral ni externo a las realidades sociales, de manera que el proceso investigativo debe servir para transformar las condiciones que reproducen desigualdades, exclusiones y negaciones culturales, por tanto, no es un protocolo rígido, sino un compromiso con la justicia educativa, en el que el aula se transforma en un espacio de diálogo de saberes ancestrales y políticas públicas.

Lewin plantea un proceso cíclico y participativo compuesto por cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Este estudio comprende cuatro fases que permiten comprender la problemática en su contexto, intervenirla desde la praxis educativa y generar procesos de transformación sostenibles y contextualizados.

Fase 1. Diagnóstico participativo (Planificación)

El análisis inicial correspondiente a la fase 1 (diagnóstica) tiene como propósito comprender a fondo el contexto educativo y sociocultural en el que se desarrolla el proyecto. Para ello, se emplearán dos herramientas complementarias: una entrevista en profundidad y un checklist de observación y revisión documental. La entrevista, de carácter semiestructurado, permitirá abrir un espacio de diálogo genuino con los actores educativos —docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios—, en el que puedan expresarse las voces, experiencias y saberes afrodescendientes que dan identidad a la escuela. A través de sus relatos será posible identificar cómo estos saberes dialogan (o no) con las prácticas institucionales y con la implementación de la política pública etnoeducativa, revelando tensiones, avances y desafíos en el reconocimiento de la diversidad cultural.

Por su parte, el checklist servirá como una herramienta de apoyo para evaluar de manera sistemática los documentos y acciones que orientan la gestión educativa, garantizando una

mirada organizada y objetiva sobre los elementos que fortalecen o limitan la práctica etnoeducativa.

Esta fase se concibe bajo un enfoque participativo, en coherencia con la visión de Kurt Lewin, quien afirma que “para entender un sistema, hay que cambiarlo”. En este sentido, más que una observación externa, el diagnóstico se asume como un proceso vivo de construcción colectiva, donde la comunidad educativa y local se convierte en protagonista activa. Escuchar sus voces, reconocer sus saberes y vincular sus miradas permitirá avanzar hacia una comprensión más integral y transformadora de la realidad escolar, desde el respeto y la valoración de la identidad afrodescendiente.

Fase 2. Implementación de acciones pedagógicas (Acción)

Con el diagnóstico participativo se busca comprender las realidades educativas, sociales y culturales que atraviesan la comunidad escolar, para desde allí diseñar e implementar acciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de los saberes ancestrales y la identidad cultural dentro del currículo escolar. En esta primera fase se utilizarán entrevistas en profundidad con docentes y directivos docentes, apoyadas en un instrumento semiestructurado, con el propósito de explorar las percepciones, creencias y experiencias relacionadas con la etnoeducación y el papel de la cultura afrodescendiente en la escuela. De manera complementaria, se aplicará un checklist de análisis documental que permitirá revisar sistemáticamente los Planes de Aula y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), identificando el grado de incorporación de lineamientos etnoeducativos en la práctica institucional.

Posteriormente, durante la fase de implementación de las acciones pedagógicas, se hará uso de una entrevista tipo Likert, validada en investigaciones etnoeducativas, para recoger valoraciones cuantitativas sobre la integración de los saberes ancestrales, la recuperación de prácticas tradicionales (oralidad, música, mitos, artes, medicina ancestral, entre otras) y el

fortalecimiento de la apropiación cultural por parte de los estudiantes. Este proceso se desarrollará de manera colaborativa, involucrando a docentes, estudiantes y líderes comunitarios, quienes serán actores activos en la transformación del currículo y en la revalorización de la identidad afrodescendiente.

En la fase de observación, se aplicará un checklist de análisis curricular etnoeducativo, que permitirá evaluar de forma estructurada el impacto de las intervenciones, el nivel de participación de los actores y los posibles obstáculos institucionales o culturales que puedan surgir. Finalmente, en la fase de reflexión, se realizarán grupos focales participativos y se aplicará una matriz de evaluación, con el fin de recoger percepciones, críticas y propuestas de la comunidad educativa y local. Estas herramientas posibilitan la construcción de conocimiento colectivo, el intercambio de experiencias y la identificación de aprendizajes significativos.

Todo este proceso metodológico, en coherencia con el pensamiento de Kurt Lewin (1946), se fundamenta en la premisa de que “para entender un sistema hay que cambiarlo” De este modo, la investigación trasciende el análisis descriptivo y se convierte en una oportunidad para la acción transformadora, en la que la comunidad participa activamente en la recuperación de sus saberes y la afirmación de su identidad cultural, fortaleciendo así una educación verdaderamente democrática, participativa y situada en el territorio.

Fase 3. Observación

Lewin (1946) planteó que para comprender un sistema social se requiere intervenir en él, por lo cual registrar y analizar los efectos de las acciones pedagógicas es fundamental para generar cambios eficientes y duraderos. La puesta en marcha de las actividades de esta investigación se lleva a cabo a través de la observación sistemática que nos permite entender las dinámicas emergentes del entorno escolar y valorar los cambios generados en la comunidad

educativa, producto de esta intervención de la fase 3, que concierne a la etapa de observación y seguimiento.

Las actividades se implementaron con el horario escolar habitual, extendiéndose durante las jornadas matutinas y vespertinas, valiéndose de los espacios curriculares de las áreas de ciencias sociales, español, artística y ética, así como los espacios extracurriculares consagrados a proyectos institucionales y encuentros comunitarios. Las observaciones se llevan a cabo dentro de las aulas, en ambientes de aprendizaje abiertos como la granja escolar, mentidero y espacios comunitarios próximos a la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga donde se llevan a cabo las prácticas tradicionales.

En esta etapa se involucra directivos, administrativos, docentes y estudiantes, líderes y padres de familia que supervisan las directrices de la institución, así como el Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC), chequeando los indicadores de progreso y efectuando operaciones de refuerzo. El cuerpo docente lleva a cabo autoevaluaciones y registros detallados enfocados en documentarlos conocimientos estudiantiles ancestrales y fortaleciendo las relaciones familiares con el ambiente educativo. Ese monitoreo ayuda a detectar patrones, inconvenientes y cambios en la dinámica escolar brindando información valiosa para guiar las futuras etapas del proyecto, garantizando el sentido cultural, comunitario y pedagógico de la implementación etnoeducativa.

Fase 4. Evaluación y reflexión crítica (Reflexión)

En esta fase se aplica el proceso de "descongelamiento" de Lewin al cuestionar estructuras pedagógicas hegemónicas mediante una reflexión colectiva sobre el proceso vivido, sus alcances y limitaciones. Esto facilita evaluar los aprendizajes, identificar resistencias institucionales a la implementación de la etnoeducación y formular recomendaciones para una

integración efectiva, crítica y situada de la política pública etnoeducativa desde una mirada decolonial, intercultural y emancipadora.

La meta final: una educación que no solo enseñe sobre la cultura afrodescendiente, sino que respire desde ella, construyendo soberanía pedagógica para las nuevas generaciones del Sanquianga.

Sujetos y Contexto

La población está compuesta por miembros de la institución educativa objeto de estudio ubicada en un contexto rural con presencia de población étnica (afrodescendiente e indígena). La muestra será intencional y estará conformada por: directivos docentes, docentes del área de ciencias sociales y ética, estudiantes de grados superiores (bachillerato), padres, madres o acudientes dado el caso. La unidad de análisis corresponde a las prácticas pedagógicas e institucionales, así como a los factores sociales y culturales que afectan la implementación de la política etnoeducativa.

Tabla 1. Participantes y criterios de selección por fase de investigación

Fase	Sujeto participante	Número aproximado	Criterio de participación y rol en la investigación
Fase 1. Diagnóstico participativo (Planificación)	Docentes directivos y administrativos	2	Responsables de orientar la política etnoeducativa institucional. Su participación permite comprender las líneas estratégicas, los retos de implementación y la gestión escolar relacionada con la inclusión de saberes ancestrales en el currículo.
	Docentes de aula (áreas de Sociales, Humanidades y Agropecuaria)	4	Poseen una relación directa con la etnohistoria, la oralidad y la producción agropecuaria. Aportan su experiencia en la transmisión de saberes, estrategias pedagógicas y prácticas de aula vinculadas con la identidad cultural.
	Estudiantes de distintos grados	10	Representan las voces jóvenes del proceso educativo. Su participación busca reconocer sus percepciones, intereses y formas de apropiación de los saberes ancestrales, así como su visión sobre la identidad afrodescendiente en la escuela.

Fase	Sujeto participante	Número aproximado	Criterio de participación y rol en la investigación
	Padres y madres de familia	10	Transmisores de saberes previos y conocimientos tradicionales. A través de su experiencia cotidiana aportan una mirada intergeneracional que fortalece el diálogo entre escuela, familia y comunidad. Su participación permite identificar las prácticas culturales que se mantienen o se han transformado.
Fase 2. Implementación de acciones pedagógicas (Acción)	Docentes de aula (sociales, humanidades y agropecuaria)	4	Ejecutan las estrategias pedagógicas diseñadas colaborativamente, promoviendo la integración de los saberes afrodescendientes en las prácticas escolares. Son agentes clave en la mediación entre conocimiento académico y conocimiento ancestral.
	Estudiantes	10	Participan en talleres, proyectos y actividades de recuperación cultural (mitos, música, oralidad, medicina tradicional). Actúan como protagonistas del aprendizaje significativo y constructores de identidad.
	Padres y madres de familia	10	Acompañan las actividades pedagógicas desde el hogar y el territorio, fortaleciendo la conexión entre los aprendizajes escolares y las prácticas culturales familiares.
Fase 3. Observación (Seguimiento)	Docentes directivos y administrativos	2	Monitorean la coherencia del proceso con la directriz etnoeducativa institucional. Analizan avances, desafíos y ajustes necesarios para consolidar la implementación.
	Docentes de aula	4	Realizan autoevaluaciones y registros de observación en torno a la apropiación de los saberes ancestrales y la participación estudiantil y familiar.
Fase 4. Evaluación y reflexión crítica (Reflexión colectiva)	Sabedores y líderes comunitarios	3	Custodios de la memoria y de los saberes locales. Aportan su mirada crítica sobre la pertinencia cultural de las estrategias pedagógicas, promoviendo la continuidad de los procesos educativos desde la comunidad.
	Docentes directivos y administrativos	2	Facilitan el proceso de evaluación institucional y reflexionan sobre los cambios en la cultura escolar y en la gestión etnoeducativa.
	Estudiantes y padres de familia	10	Participan en grupos focales de reflexión, compartiendo aprendizajes, percepciones y propuestas para mejorar la integración de la identidad cultural en la escuela. Su voz

Fase	Sujeto participante	Número aproximado	Criterio de participación y rol en la investigación
			permite consolidar una mirada integral, participativa y transformadora.

Nota. Esta tabla detalla para cada fase del proyecto el sujeto participante, su cantidad y su criterio de participación y rol en la investigación. Elaboración propia investigadores

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de la información se utilizarán diversas técnicas cualitativas. En el análisis inicial de la fase 1 (diagnostica) se utilizará una técnica de entrevista en profundidad con un instrumento de entrevista semiestructurada a docentes y directivos docentes, y un checklist de análisis documental, instrumentos ampliamente utilizados en investigaciones etnoeducativas (Guerrero-Castañeda et al.; Izquierdo, 2017; Bigli & Bonet-Marti). Esta entrevista permite indagar en las creencias, opiniones, percepciones y experiencias de los participantes, facilitando la obtención de narrativas coherentes y detalladas sobre vivencias, permitiendo comprender como los actores sociales interpretan y viven los fenómenos educativos, en sus propios términos. El checklist facilitará la evaluación sistemática de documentos clave como el PEC y los planes de aula, identificando la presencia (o ausencia) de lineamientos etnoeducativos.

En la fase de implementación de acciones pedagógicas se empleará una entrevista tipo Likert, instrumento validado en investigaciones educativas y etnoeducativas (Arias García, 1984; Luna Serrano y Rueda Beltrán, 2001). La entrevista tipo Likert permitirá recoger valoraciones cuantitativas sobre la integración de saberes ancestrales, la recuperación de prácticas tradicionales y la apropiación cultural por parte de los estudiantes, involucrando a docentes y estudiantes en un proceso colaborativo. Su uso facilita la medición de actitudes y opiniones en torno a la inclusión cultural en el ámbito escolar.

En la fase de observación se utilizará un checklist de análisis curricular etnoeducativo, herramienta validada en investigaciones para evaluar de manera estructurada el impacto de las

intervenciones, el grado de participación de los actores y la identificación de obstáculos institucionales y culturales, Hernández (2020) en Sistematizaciones de Experiencias Etnoeducativas en Colombia, aplicó checklist para analizar la integración de saberes ancestrales en planes de aula.

Finalmente, en la fase de reflexión se emplean grupos focales participativos y una matriz de evaluación, instrumentos clave en investigaciones etnoeducativas que permiten recoger percepciones, críticas y propuestas de la comunidad educativa y local, autores como Benavides-Lara et al. (2022) destacan su utilidad para construir conocimiento colectivo en contextos interculturales, especialmente en comunidades afrodescendientes e indígenas.

Conviene subrayar que estas técnicas permitirán triangular la información y contrastar los discursos institucionales con las prácticas reales en el aula y la comunidad.

Consideraciones Éticas y Validación de Instrumentos

Esta investigación se comprometerá a realizar un proceso respetuoso, justo y que beneficie a la comunidad, manejado con ética y responsabilidad por parte de sus investigadores.

- Aprobación Institucional: Aval del señor rector Daniel Payan Minotta.
- Consentimiento Informado (Individual y Colectivo): El proyecto se presentará a la comunidad, a los directivos docentes, sabedores, líderes, padres de familia y estudiantes quienes colaborarán en el proceso con pleno conocimiento del mismo sin coerción y bajo su entera libertad de participación, podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias y considerando las siguientes formas culturalmente apropiadas de obtener el consentimiento (oral, escrito, simbólico, en lengua local, etc.).
- Confidencialidad y Anonimato: Los participantes podrán utilizar si así lo consideran pertinente un seudónimo para personas y lugares, se manejará de manera

responsable y sensible los datos obtenidos (transcripciones, grabaciones) para garantizar la seguridad de los involucrados. Los investigadores serán los que tendrán el acceso a toda la información bruta de la investigación.

- **Evitar Daños:** Se pondrán en marcha acciones estrictas para evitar cualquier tipo de perjuicio a la comunidad afro-nariñense, ya sea en términos físicos, psicológicos, sociales, culturales o económicos. Se dará prioridad a la construcción de confianza y al respeto por los tiempos y las dinámicas locales para reducir cualquier ruptura. Se tratarán con gran delicadeza los temas delicados o tabúes, siempre brindando a los participantes la total libertad para no responder a preguntas incómodas y garantizando lugares privados y seguros para los diálogos, confirmando con la comunidad con antelación si estos asuntos son adecuados para el debate investigativo. Para evitar la revictimización o la exposición a situaciones molestas, se enfocará en una escucha atenta y empática, formulando las preguntas de manera que potencien la voz del participante y su perspectiva, a no ser que se presenten problemas previos, a menos que el diseño de investigación, consensuado con la comunidad, requiera abordarlas directamente con el soporte adecuado. La representación de la comunidad y sus valiosos saberes, especialmente aquellos ligados al contexto agropecuario y educativo de la institución, se asegurará que sea fiel, contextualizada y profundamente respetuosa. Esto se logrará a través de la validación constante con miembros de la comunidad (validación por pares comunitarios y chequeo de miembros), utilizando sus propias voces y narrativas siempre que sea posible y consensuado, atribuyendo el conocimiento de manera adecuada y evitando activamente la generalización, los estereotipos o cualquier forma de apropiación cultural indebida de sus prácticas y cosmovisiones.
- **Reciprocidad y Retorno a la Comunidad:** Esta investigación en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga no pretende ignorar las brechas

históricas, sino impulsar la educación afro-nariñense mediante la implementación de la política etnoeducativa, buscando revalorar los saberes propios que antes fueron desestimados. Como retribución, los resultados no quedarán encerrados en documentos académicos, sino que serán divulgados de forma accesible para la comunidad; no se permitirá que la herencia cultural se pierda, sino que se trabajará en preservarla con los sabedores y docentes etnoeducadores. Se considera de manera activa la opción de colaborar en la investigación con individuos cuya aportación analítica o literaria sea relevante, asegurando de esta manera que el proyecto se ajuste directamente a sus requerimientos y valore completamente su saber ancestral y local.

- Posicionamiento del Investigador: En la etnoinvestigación de la IE del río Sanquianga, los investigadores evitaran sesgos académicos frente a los saberes locales, para generar autoconciencia sin imponer visiones ajenas y garantizando la voz y conocimiento de la comunidad afro-nariñense con un enfoque respetuoso y equitativo.
- Validación de instrumentos: Nos aseguraremos que las herramientas sean cultural y lingüísticamente apropiadas para la comunidad educativa y otros contextos afronariñenses, buscando conservar fielmente sus saberes y perspectivas; sin preguntas irrelevantes, sino comprensibles y pertinentes para asegurar una investigación conectada a su realidad. Por lo tanto, los datos recolectados no serán un espejo sesgado, sino una base firme para llevar a cabo una aplicación eficaz de estrategias pedagógicas en la institución educativa que se ajusten a un currículo propio y apropiado conforme a la política pública de etnoeducación.

Método de Análisis de la Información

Se realizó un análisis de contenido temático de la información recopilada, identificando categorías emergentes y predefinidas con base en el marco teórico y los objetivos del estudio.

Se aplicó la triangulación metodológica como estrategia de validación, permitiendo contrastar y relacionar los datos obtenidos desde distintas fuentes y técnicas. Este análisis buscó interpretar las dinámicas institucionales y culturales que actúan como barreras, así como identificar oportunidades para la transformación educativa con enfoque étnico.

Tabla 2. Matriz de estructuración del análisis.

MATRIZ DE ESTRUCTURACIÓN DEL ANÁLISIS	
Elemento	Descripción / Justificación
Tipo de análisis	Se utilizará el análisis de contenido cualitativo, dado que permite identificar patrones, categorías emergentes y significados implícitos en los discursos de los participantes del grupo focal, de las entrevistas y de la revisión documental. En la información se observa recurrencia en nociones como identidad cultural, políticas públicas, barreras institucionales y prácticas comunitarias, lo cual refuerza la pertinencia de este enfoque. Siguiendo a Krippendorff (2004), se busca generar inferencias válidas y contextualizadas que no se limiten a la descripción, sino que aborden sentidos profundos de la comunicación, considerando también expresiones simbólicas, silencios y matices culturales propios de la comunidad afrodescendiente del Pacífico.
Fundamentos teóricos y epistemológicos	¿Desde qué enfoque epistemológico y marco teórico se fundamenta el análisis? El análisis se fundamenta en una epistemología interpretativa, que busca comprender los significados sociales que construyen los sujetos. Se articula al enfoque de la etnoeducación que reconoce y fortalece la diversidad cultural como eje pedagógico. Según Mayring (2000), las categorías se construyen inductivamente a partir del material; en este caso, emergieron dimensiones como la influencia de redes sociales en el pensamiento crítico o la valoración de los saberes locales. Desde la perspectiva etnoeducativa, la identidad cultural se entiende como el conjunto de saberes, lenguas y prácticas que permiten la pervivencia de los pueblos (UNESCO, 2001).
Ruta o estrategia de análisis	¿Qué fases o pasos componen el proceso de análisis? ¿Cómo se construyen las categorías? 1) Transcripción literal de los grupos focales, de las entrevistas 13 y la encuesta a 12 docentes de la institución educativa. 2) Codificación inicial con apoyo del software (MAXQDA). 3) Identificación de palabras clave y categorías emergentes (ej. TIC, saberes comunitarios, participación de sabedores). 4) Comparación con las categorías a priori del proyecto (pensamiento crítico, memoria histórica, capital simbólico). 5) Redacción narrativa interpretativa, intercalando citas de docente y sabedores con fundamentación teórica. 6) Síntesis en conclusiones vinculadas al marco conceptual y a la práctica pedagógica intercultural.
Instrumentos utilizados	¿Qué instrumentos permiten recoger o interpretar la información para este análisis? Se emplearon entrevistas a docentes y directivos docentes, encuestas, revisión documental y grupo focal, el software MAXQDA para la codificación, clasificación y análisis de recurrencias léxicas. Estos instrumentos

	permitieron organizar los discursos de los docentes, sabedores y líderes de la comunidad y relacionarlos con categorías analíticas.
Criterios de codificación / categorización	<p>¿Qué criterios se siguen para construir categorías, subcategorías o núcleos de sentido?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correspondencia con los objetivos de investigación. - Relación con la fundamentación teórica de la etnoeducación. - Significado y relevancia para los participantes - Énfasis y profundidad en los discursos en pensamiento crítico. - Repetición y frecuencia de contenidos, palabras y significados en las intervenciones.
Articulación con el tipo de estudio	<p>¿Cómo se relaciona esta estrategia con la modalidad del trabajo (sistematización, estudio de caso, etc.)? El estudio corresponde a un estudio de caso cualitativo, centrado en una institución educativa rural con población afrodescendiente. El análisis de contenido es coherente con esta modalidad, ya que posibilita examinar discursos en relación con contextos sociales específicos. La perspectiva interpretativa favorece comprender cómo los, docentes y sabedores construyen significados en torno a su identidad y las políticas etno-educativas.</p>
Forma de presentación de resultados	<p>¿Cómo se comunicarán los hallazgos? ¿Qué formato, recursos narrativos o visuales se usarán? Los resultados se comunicarán en un texto narrativo interpretativo, combinando citas textuales de los docentes con fundamentación teórica y análisis de los investigadores.</p>

Resultados y discusión

El análisis de los datos se realizó en consonancia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción que guio el estudio. Después de culminar las etapas de diagnóstico, implementación y seguimiento, iniciamos un proceso estructurado para comprender los datos y determinar cómo las prácticas institucionales, las normativas y las dinámicas pedagógicas afectaban la presencia o ausencia de la etnoeducación en el contexto escolar. Inicialmente, organizamos y preparamos el material empírico, que incluyó la transcripción completa de las entrevistas semiestructuradas con docentes y directivos, la digitalización de las notas de campo obtenidas en observaciones en aula y espacios extracurriculares, así como la sistematización de documentos institucionales como el PEC, planes de estudio, reglamentos, manual de convivencia y actas de reuniones. Este conjunto conformó una matriz inicial que facilitó la siguiente fase de codificación y análisis.

Luego, se realizó una lectura cuidadosa del material para identificar unidades de significado relacionadas con los ejes principales del estudio: etnoeducación, pedagogías críticas y referencias culturales e institucionales. Esta lectura permitió detectar patrones, conflictos y ausencias, especialmente en la relación entre normativas y praxis pedagógica, así como la inclusión o exclusión del legado cultural afrodescendiente en los procesos educativos. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación abierta, asignando etiquetas descriptivas a segmentos clave del discurso y documentos, emergiendo códigos recurrentes como “normativa limitada”, “currículo uniforme” y “falta de protocolos”. Esta codificación organizó el material y dio paso a la identificación de patrones temáticos.

En etapas posteriores, los códigos se agruparon en categorías temáticas que reflejaron dimensiones más amplias del fenómeno investigado, entre ellas la incorporación de prácticas culturales en el currículo, la coherencia entre políticas públicas y normativas institucionales, las condiciones logísticas y presupuestales, la formación docente en etnoeducación, la legitimidad institucional de prácticas ancestrales y la pertinencia cultural de los materiales pedagógicos. Estas categorías se analizaron rigurosamente en función de los objetivos del estudio y su marco teórico.

Pará fortalecer la validez y profundidad de la interpretación, se utilizó triangulación metodológica que comparó datos provenientes de entrevistas, observaciones y análisis documental, involucrando a diversos actores institucionales. Esta estrategia confirmó las percepciones de los docentes reflejadas en las prácticas y evidenció vacíos en documentos respecto a lineamientos etnoeducativos. Finalmente, se realizó un análisis interpretativo vinculando las categorías emergentes con teorías y aportes de autores como Freire (1970), Walsh (2009) y Banks (2009). La reflexión crítica mostró que las prácticas institucionales no solo reproducen currículos homogéneos, sino que también invisibilizan legados culturales afrodescendientes, incluso ante políticas públicas orientadas a la autonomía educativa y la

educación indígena. Este enfoque riguroso permitió identificar tensiones entre directrices y praxis, limitaciones institucionales y la necesidad urgente de una etnoeducación auténtica, que supere lo simbólico y se concretice en acciones pedagógicas culturalmente relevantes.

Capítulo VI: Conclusiones

A pesar de que la diversidad cultural se enmarca en un referente legal, concluimos a través de esta investigación que la etnoeducación continúa desarticulada entre la política pública y la institucionalidad escolar, lo que hace que todavía sea un proyecto en construcción con muchas falencias normativas y logísticas.

Se reconoce que la normatividad interna no responde a los principios emanados por la ley 70 de 1993, ni a la constitución política de 1991, que corresponde a la construcción de una educación propia y dialógica ancestral que se acentúa por la falta de recursos financieros y protocolos instituciones sistémicos.

Uno de los mayores desafíos es la falta de capacitación docente para que el maestro asuma su rol como mediador cultural, por la carencia de formación continua y herramientas pedagógicas adecuadas, asumida por iniciativa propia de algunos, pero no por una política escolar pertinente.

Finalizando, la etnoeducación debe convertirse en un proceso transformador y emancipador y para ello necesita construir protocolos participativos, formación docente continua, inversión de recursos e infraestructura en conjunto con los reglamentos institucionales de tal manera que la escuela sea el espacio vivo de transformación y construcción de una sociedad capaz de asumir la educación de manera innovadora, incluyente, intercultural que desafíe los retos del siglo XXI.

Capítulo VII: Recomendaciones

En la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga enmarcada por herencias afrodescendientes, dificultades geográficas, limitaciones socioeconómicas y un conjunto docente carente de una formación etnoeducativa sólida, fortalecer la educación intercultural precisa medidas significativas. En este ambiente escolar el conocimiento ancestral involucra la vida colectiva, los cultivos, los curanderos, las parteras, los mayores, la oralidad, la música de marimba y las historias de resistencia que sin llegar a integrarse dentro del currículo, permanecen como eventos aislados, impulsados por algunos docentes, desprovistos de reconocimiento institucional constante.

En este sentido la educación intercultural necesita el reconocimiento de los saberes afrodescendientes, para ejercer su función transformadora, para ello se necesita de materiales pedagógicos culturalmente pertinentes, consolidar al maestro en su rol de mediador con formación docente continua para la construcción de sus proyectos educativos que le permita reformular el currículo para que la interculturalidad no sea adorno, sino un proyecto de vida.

Así mismo, los libros de textos escolares, entregados a la institución se rigen por modelos nacionales homogéneos que opacan las dinámicas propias del pacífico, la producción de materiales situados es indispensable como una guía para que la interculturalidad posea significado formativo.

La transformación educativa requiere de una formación docente continua, enfocada en competencias interculturales, pensamiento crítico, investigación escolar y el dialogo de saberes. Al contar con docentes cualificados, el progreso curricular se hará según las necesidades del territorio. En tal sentido, la reformulación debe trascender la interculturalidad, no como un tema adjunto, sino unido a la identidad, los saberes, la historia territorial y la espiritualidad

afrodescendiente que concluyan en un proyecto étnico que involucre a la comunidad como agente pedagógico para asegurar el aprendizaje significativo.

Finalmente incluimos una cartilla en los anexos a manera de una guía pedagógica sobre la subregión Sanquianga, con el fin de conocer, valorar, y transmitir el legado cultural del pueblo negro.

Referencias

- Andrade Amaya, E. S., Vence Ricardo, M. C., & Duarte Orozco, M. A. (2020). Currículo y afrocolombianidad en la formación pedagógica de estudiantes de etnoeducación en dos universidades de Colombia. *Revista Sapiencia*, 12(23), 32–46. <https://doi.org/10.54278/sapiencia.v12i23.14>
- Arias García, F. (1984). Cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria mediante escala tipo Likert [Informe de investigación]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Banco Interamericano de Desarrollo – BID. (2022). Desigualdad racial y oportunidades educativas para la juventud afrodescendiente en América Latina. <https://blogs.iadb.org>
- Banks, J. A. (2009). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bautista & González (2019) La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias.
- Caicedo, D. (2018). Etnoeducación en el Pacífico colombiano: tensiones entre política pública y práctica docente. *Revista Colombiana de Educación Intercultural*, 12(1), 85-102.
- Castañeda, A., & López, J. (2020). Desplazamiento forzado y educación étnica: Un estudio en Nariño. *Revista Latinoamericana de Educación Multicultural*, 10(1), 55-70.
- Castañeda Salgado, A., & Luna Elizarrarás, E. (2010). *La educación rural en México en el siglo XXI*. Centro de Estudios Educativos.

Díaz, R. M. B., Vásquez Maestre, M. C., & Blanco Torres, Y. (2021). Interculturality and decoloniality: theoretical foundations of ethnoeducation.

El Congreso de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993 (agosto 27), por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.

El Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8). Ley General de Educación. Referentes Pedagógicos y Curriculares que Contribuyen a la Implementación de la Política Pública.

El Congreso de Colombia. (2001). Ley 715 de 2001 (diciembre 21). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Editorial Tierra Nueva.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2000). Pedagogía del oprimido (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Gamboa Coral, M. R. (2017). Referentes curriculares de la política pública Afronariñense (PRETAN). (Editorial).

Gamboa Coral, M. R. (2017). Referentes pedagógicos y curriculares que contribuyen a la implementación de la política pública etnoeducativa de los afronariñenses (PRETAN) en las instituciones etnoeducativas de la Costa Pacífica [Tesis de maestría, Universidad de Nariño].

Garcés Aragón, D. (2000). Conceptos educativos afrocolombianos. (Editorial).

Garcés Aragón, D. (2000). La educación Afrocolombiana. Escenarios históricos y Etnoeducativos. Colección tesis doctorales. RUDECOLOMBIA. 1975-2000.

Garcés Aragón, D. (2009). Desafíos y tensiones sobre la formación de Etnoeducadores Afrocolombianos.

Garcés Aragón, D. La Educación Afrocolombiana. Escenarios Históricos y Etnoeducativos. En <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-98798.html> (consultada 25 de agosto de 2011).

García, M. (2020). Diversidad cultural y educación intercultural: El reto de la etnoeducación en Colombia. Revista de Investigación Educativa, 29(2), 112-126. <https://doi.org/10.22201/ciesas.2020>

Giroux, H. (1997). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y escuela. Amorrortu Editores.

Gómez, A., Hernández, J., & Castro, L. (2022). Descolonización del currículo en contextos afrocolombianos: Retos y posibilidades. Universidad de los Andes Press.

Gómez, A., & Martínez, R. (2022). Implementación de reformas educativas en contextos rurales: Desafíos y oportunidades. Revista de Educación y Cultura, 34(2), 75-89. <https://doi.org/10.1016/j.reducult.2022.05.003>

González, M. (2020). Impacto del conflicto armado en la educación étnica en Nariño. Revista Colombiana de Educación, 12(1), 45-62.

González, M. (2021). Impacto ambiental y educativo del desarrollo agrícola en comunidades indígenas. Educación y Desarrollo Sostenible, 14(2), 30-45.

Gobernación de Nariño, Asamblea Departamental. (2013). Política Pública Etnoeducativa de los Afromariñenses- PRETAN, Ordenanza 037 de noviembre 29 de 2013.

hooks, b. (1994). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Paidós.

Hernández, R. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos por un docente investigador articulado comunitariamente. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(Extra-3), 1-24.

Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga. (2020). Proyecto Etnoeducativo Comunitario “Semillas”.

Jiménez Angulo, J. R., Polo Reinolds, R., & Blanco Álvarez, H. (2023). Clasificación de actividades geométricas presentes en el texto *Pensando y Razonando en Comunidad* ciclo 1 y 2. Un enfoque desde la etnomatemática. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 51-63. <https://doi.org/10.22463/25909215.4113>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Luna Serrano, E., & Rueda Beltrán, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 23(93), 68-81.

López, M., & Paredes, J. (2021). Diagnósticos participativos en la educación: Un enfoque para la implementación efectiva de políticas públicas. *Journal of Educational Policy*, 45(3), 123-137. <https://doi.org/10.1016/j.jedupol.2021.04.007>

McLaren, P. (2000). *Pedagogía crítica y revolución*. Editorial Octaedro.

- Meneses Copete, Y. A. (2019). Representaciones sociales sobre estudios afrocolombianos y formación del profesorado: la encrucijada pedagógico-racial, indigenismo y multiculturalismo. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 75–87.
- Mendoza, L., & Castro, J. (2022). Desplazamiento forzado y su impacto en la educación rural: Un estudio en Nariño. *Educación y Conflicto*, 8(3), 25-40.
- Melo, T., & Rodríguez, S. (2021). Ecosistemas y cultura: Desafíos para la educación indígena en Olaya Herrera. *Revista Colombiana de Estudios Ambientales*, 9(3), 12-25.
- Melo Jaimes, A. (2019). Imaginarios y prácticas del profesorado: en cita con la etnoeducación afrocolombiana en la institución educativa fundación pies descalzos [Tesis doctoral, Universidad UMECIT].
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos de política educativa para grupos étnicos. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Educación en contextos rurales: lineamientos de política educativa. Bogotá: MEN.
- Muñoz Sánchez, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia [Intercultural education, ethnoeducation and self-education, approaches from social and cultural diversity in Colombia]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-21.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668>
- Nieto, A. (2019). Infraestructura y exclusión educativa: retos para la equidad en territorios étnicos. *Revista Latinoamericana de Políticas Educativas*, 8(3), 47-64.
- Padilla Diaz, K. (2020). [Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco].

- Pérez, D., & Mosquera, M. (2020). Formación docente y etnoeducación en contextos afrodescendientes. *Revista Educación y Cultura*, 124(2), 45–60.
- Pérez, M., & Martínez, P. (2022). Inclusión de la etnoeducación en proyectos de desarrollo rural. *Revista de Educación para la Paz*, 6(1), 40-58.
- Ramírez, M., & Ortiz, L. (2021). Educación intercultural y formación de maestros en Colombia: retos y tensiones. *Revista Colombiana de Educación*, 80(1), 112–135.
- Rojas, A. (2021). La violencia y sus efectos en las comunidades educativas del sur de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 78-92.
- Sánchez, R., & Mejía, F. (2021). La etnoeducación como proceso de transformación cultural en Colombia. *Revista Educación y Sociedad*, 43(1), 89-105. <https://doi.org/10.31207/edu.soc.2021>
- Sánchez Castellón, E. B. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 129–139.
- Sanipatin, Y. (2023). Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis: Ancestral knowledge as part of the current educational model in Ecuador: Analysis. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3772-3783. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.869>
- Salazar, D. F. Q., & Rivas, M. E. (2018). Pertinencia de la aplicación de la "Cátedra de Estudios Afrocolombianos" en los procesos de enseñanza y aprendizaje para las estudiantes del grado quinto de educación básica primaria, de la Institución Educativa Misional Santa Teresita de Tumaco, Nariño, Colombia.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- UNESCO. (2020). *Conferencia Intergubernamental para Políticas Culturales para el Desarrollo*. Suecia, Estocolmo.
- Vargas Arias, A. I., Ospina Ortiz, N. Y., & Mosquera Rosales, Y. (2022). Percepción del docente etnoeducador frente a la práctica pedagógica en despliegue de la política etnoeducativa nacional. *Revista de Investigación y Desarrollo en Educación*, 10(1), 45–60.
- Vásquez, M., & Guerrero, P. (2019). Modelos pedagógicos en contextos multiculturales: un análisis crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 76–94.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala
- Zajda, J. (2022). Discourses of race, ethnicity and gender in education: implications for equality and social justice. In *Discourses of Race, Ethnicity and Gender in Education: Emerging Paradigms* (pp. 1-18). Cham: Springer International Publishing.

Anexos

Anexo A. Guía de Entrevista Semiestructurada - Fase Diagnóstico participativo (Planificación)

Guía de entrevista semiestructurada	
Objetivo: Identificar desde el enfoque de la pedagogía crítica los factores institucionales (normativos, administrativos y pedagógicos) que obstaculizan la implementación de la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga.	
Participantes: Docentes y directivos de la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga del municipio de Olaya Herrera - Nariño	
Indicaciones para el entrevistador (leer al inicio): Buenos días/tardes. Agradezco su disposición para participar en este diagnóstico, que tiene como objetivo mejorar la implementación de la política etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga, ubicada en el municipio de Olaya Herrera, Nariño. Su participación es voluntaria, anónima y confidencial; además, puede retirarse en cualquier momento si así lo desea. Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos y contribuirán a identificar barreras, percepciones y propuestas para fortalecer el enfoque etnoeducativo en la institución. Lo invito a compartir sus experiencias y opiniones de manera libre y honesta. ¿Tiene alguna pregunta antes de que iniciemos la entrevista?	
Secciones y preguntas:	
Fecha:	
Nombre (opcional):	
Cargo:	
Años de experiencia:	
Bloque 1: Factores Normativos	
Pregunta central: ¿Qué normativas internas (manuales, reglamentos) considera que limitan o no se ajustan a los lineamientos etnoeducativos establecidos por el Ministerio de Educación?	
Pregunta de Seguimiento:	¿Ha identificado contradicciones entre estas normas y la política pública?
Pregunta de Sondeo: ¿Existen protocolos institucionales para abordar temas como la identidad afrodescendiente o indígena en el aula?"	
Bloque 2: Barreras Administrativas	
Pregunta central: ¿Qué dificultades logísticas o presupuestales ha enfrentado para implementar actividades relacionadas con la etnoeducación?	
Pregunta de Seguimiento: ¿Cómo afecta esto la planificación curricular?	
Pregunta	de sondeo: ¿Reciben capacitación continua en etnoeducación? Si es no, ¿qué recursos faltan para ello?
Bloque 3: Desafíos Pedagógicos	
Pregunta	central: ¿Cómo integra actualmente los elementos culturales de la comunidad en sus clases?

Pregunta de Seguimiento:		
¿Qué materiales o estrategias adicionales necesitaría para hacerlo mejor?		
Pregunta	de	sondeo:
¿Los estudiantes muestran interés o resistencia al abordar temas étnico-culturales?		
Cierre		
¿Alguna sugerencia u observación adicional para fortalecer la etnoeducación aquí?		
¡Gracias por su tiempo! Sus aportes son valiosos para este proceso.		

Anexo B. Lista de Chequeo o Checklist - Fase Diagnóstico participativo (Planificación)

Lista de Chequeo			
Objetivo: Identificar desde el enfoque de la pedagogía crítica los factores institucionales (normativos, administrativos y pedagógicos) que obstaculizan la implementación de la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga.			
Documentos a investigar: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Actas de Consejo Directivo, Planes de Área, Reglamentos			
Instrucciones para el Checklist: Marque <input checked="" type="checkbox"/> si el documento cumple con el ítem, <input type="checkbox"/> si no lo hace.			
Documento	Ítems a Verificar	Cumple (<input checked="" type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>)	Observaciones
Proyecto Educativo Institucional (PE)	1. Incluye principios etnoeducativos. 2. Menciona la diversidad cultural de la comunidad. 3. Define acciones para preservar tradiciones locales.		
Actas de Consejo Directivo	1. Registra discusiones sobre implementación de políticas étnicas. 2. Incluye acuerdos para ajustar normas institucionales.		
Planes de Área	1. Integra contenidos culturales afrodescendientes/indígenas. 2. Usa metodologías participativas acordes al contexto.		
Reglamentos	1. Prohíbe prácticas discriminatorias. 2. Establece sanciones por exclusiones culturales.		

Anexo C. Entrevista estructurada con escala Likert - Fase Implementación de acciones pedagógicas (Acción)

Formato de Validación de la Guía de Entrevista Semiestructurada con escala Likert			
Fecha:	Hora inicio		Hora finalización
Participante:			
Cargo:			
Tiempo vinculado al cargo			
Nombre de quien diligencia el instrumento:			
Instrucciones:			
<p>A continuación, encontrará una serie de afirmaciones. Por favor, indique su grado de acuerdo con cada una, marcando la opción que mejor refleje su opinión:</p> <p>Opciones de respuesta:</p> <p>1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo</p> <p>Marque con una "X" la opción correspondiente en cada afirmación.</p>			
1. En mi institución educativa se reconoce y valora la identidad afrodescendiente. 1 () Totalmente en desacuerdo 2 () En desacuerdo 3 () Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 () De acuerdo 5 () Totalmente de acuerdo			
2. Los contenidos de las clases incluyen información relevante sobre la cultura afrodescendiente. 1 () Totalmente en desacuerdo 2 () En desacuerdo 3 () Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 () De acuerdo 5 () Totalmente de acuerdo			
3. He presenciado actitudes o comentarios discriminatorios hacia personas afrodescendientes en la institución. 1 () Totalmente en desacuerdo 2 () En desacuerdo 3 () Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 () De acuerdo 5 () Totalmente de acuerdo			
4. Me siento cómodo/a hablando sobre temas relacionados con la cultura afrodescendiente en la escuela. 1 () Totalmente en desacuerdo 2 () En desacuerdo 3 () Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 () De acuerdo 5 () Totalmente de acuerdo			
5. Los docentes promueven el respeto y la inclusión de la diversidad cultural.			

<p>1 (<input type="checkbox"/>) Totalmente en desacuerdo 2 (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo 3 (<input type="checkbox"/>) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 (<input type="checkbox"/>) De acuerdo 5 (<input type="checkbox"/>) Totalmente de acuerdo</p>
<p>6. Existen actividades escolares que visibilizan la historia y los aportes de la comunidad afrodescendiente. 1 (<input type="checkbox"/>) Totalmente en desacuerdo 2 (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo 3 (<input type="checkbox"/>) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 (<input type="checkbox"/>) De acuerdo 5 (<input type="checkbox"/>) Totalmente de acuerdo</p>
<p>7. Considero que la comunidad educativa comprende la importancia de la inclusión afrodescendiente. 1 (<input type="checkbox"/>) Totalmente en desacuerdo 2 (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo 3 (<input type="checkbox"/>) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 (<input type="checkbox"/>) De acuerdo 5 (<input type="checkbox"/>) Totalmente de acuerdo</p>
<p>8. Hay barreras o resistencias para incluir temas afrodescendientes en el currículo escolar. 1 (<input type="checkbox"/>) Totalmente en desacuerdo 2 (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo 3 (<input type="checkbox"/>) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 (<input type="checkbox"/>) De acuerdo 5 (<input type="checkbox"/>) Totalmente de acuerdo</p>
<p>9. Los estudiantes afrodescendientes participan activamente en las actividades escolares. 1 (<input type="checkbox"/>) Totalmente en desacuerdo 2 (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo 3 (<input type="checkbox"/>) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 (<input type="checkbox"/>) De acuerdo 5 (<input type="checkbox"/>) Totalmente de acuerdo</p>
<p>10. Siento que la institución hace esfuerzos suficientes para prevenir la discriminación cultural. 1 (<input type="checkbox"/>) Totalmente en desacuerdo 2 (<input type="checkbox"/>) En desacuerdo 3 (<input type="checkbox"/>) Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 (<input type="checkbox"/>) De acuerdo 5 (<input type="checkbox"/>) Totalmente de acuerdo</p>
<p>V. Sugerencias Específicas</p>
<p>Fortalezas: Debilidades: Recomendaciones:</p>

Firma del experto: _____

Anexo D. Lista de Chequeo – Checklist - Fase Observación

Checklist de Análisis Curricular Etnoeducativo		
Objetivo: Identificar desde el enfoque de la pedagogía crítica los factores institucionales (normativos, administrativos y pedagógicos) que obstaculizan la implementación de la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga.		
Documentos a investigar: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Actas de Consejo Directivo, Planes de Área, Reglamentos		
Instrucciones para el Checklist: Marque <input checked="" type="checkbox"/> si el documento cumple con el ítem, <input type="checkbox"/> si no lo hace.		
Documento revisado:		
Área/Grado:		
Fecha:		
Ítems a Verificar	Cumple (✓/X)	Observaciones
1. El currículo reconoce explícitamente la diversidad étnica y cultural de la comunidad.		
2. Se incluyen saberes ancestrales, prácticas tradicionales o cosmovisiones propias		
3. Hay contenidos, actividades o proyectos que promueven la identidad cultural afrodescendiente		
4. Los objetivos de aprendizaje consideran la inclusión y valoración de la diversidad.		
5. Se evidencia participación de la comunidad en la construcción curricular.		
6. El currículo articula los lineamientos de la política pública etnoeducativa.		
7. Se promueven metodologías activas y participativas contextualizadas.		
8. Existen criterios de evaluación pertinentes a la realidad cultural local.		
9. Hay estrategias para la recuperación y transmisión de la oralidad, música, mitos, oficios, etc.		
10. Se fomenta la integración de actividades en el territorio o comunidad.		
Investigador(es): Claudia Magaly Santacruz Ortega, Guillermo Sánchez, Mónica Marcela Villanueva Patiño		

Anexo E. Grupos Focales Participativos - Fase Evaluación y reflexión crítica (Reflexión)

Guía grupos focales participativos.
<p>Objetivo: Recoger insumos para ajustar y consolidar los mecanismos de participación activa de la comunidad de la vereda La Herradura en las acciones pedagógicas vinculadas a la política etnoeducativa.</p>
<p>Participantes: 8-10 personas de la vereda (líderes comunitarios, docentes, estudiantes, padres/madres de familia, sabedores).</p>
<p>Duración: 90-120 minutos</p>
<p>Materiales: Grabadora, guía de preguntas, pizarra/papelógrafo, tarjetas para priorizar ideas.</p>
<p>Indicaciones para el facilitador (leer al inicio): Buenos días/tardes. Agradecemos su participación en este espacio para construir, entre todos, estrategias que fortalezcan la educación etnoeducativa en la vereda. Sus aportes son esenciales para ajustar las propuestas y asegurar que reflejen las necesidades reales de la comunidad. La conversación será confidencial y solo se usará con fines académicos. ¿Alguna pregunta antes de comenzar?</p>
Preguntas de calentamiento (15 min)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo describirían la relación actual entre la comunidad y la institución educativa en temas etnoeducativos? • ¿Qué aspectos de la cultura y tradiciones de la vereda consideran que deben integrarse con mayor fuerza en la educación?
Preguntas centrales (60 min)
<p>a) Diseño de acciones pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué mecanismos proponen para que la comunidad participe activamente en la creación de contenidos o actividades etnoeducativas?</i> • <i>¿Cómo podríamos garantizar que las voces de niños, jóvenes y adultos mayores sean escuchadas en este proceso?</i>
<p>b) Desarrollo y evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué estrategias prácticas sugieren para que la comunidad acompañe la implementación de las acciones pedagógicas?</i> • <i>¿Cómo evaluaríamos juntos si estas acciones están funcionando? ¿Qué indicadores usaríamos?</i>
<p>c) Ajustes y sostenibilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Según su experiencia, ¿qué obstáculos podrían surgir al aplicar estos mecanismos? ¿Cómo los resolveríamos?</i> • <i>¿Qué roles específicos podrían asumir los líderes comunitarios y las familias para mantener estos procesos a largo plazo?</i>
Actividad participativa (20 min)
<p>Priorización de mecanismos: En tarjetas, los participantes escriben sus 3 mecanismos favoritos y los pegan en un papelógrafo. Se discuten en plenaria los más votados, identificando ventajas y desafíos</p>
Cierre:
<p>¿Qué compromisos concretos están dispuestos a asumir para fortalecer la participación comunitaria en la etnoeducación?</p> <p>¿Alguna sugerencia final para mejorar este proceso?</p>
<p>Moderador: Agradecer la participación y explicar los próximos pasos (ejemplo: socializar un resumen de los acuerdos).</p>

Consideraciones metodológicas

Registro: Grabar la sesión y designar un observador para notas sobre dinámicas no verbales (ejemplo: desacuerdos, entusiasmo) .

Análisis: Triangular la información con otras técnicas (ejemplo: entrevistas a actores clave) para validar los hallazgos.

Devolución: Presentar un informe sencillo a la comunidad, usando lenguajes accesibles (oral, visual), para retroalimentación final

**Anexo F. Matriz de evaluación participativa - Fase Evaluación y reflexión crítica
(Reflexión)**

Categoría	Indicador	Nivel de Cumplimiento (1-5)	Evidencia
Participación comunitaria	Los líderes intervienen en la planificación pedagógica.		
Pertinencia cultural	Las acciones consideran medicina ancestral, oralidad, música local.		
Alcance normativo	Los mecanismos se alinean con la Ley 70 de 1993 y políticas etnoeducativas.		
Sostenibilidad	Existen estrategias para mantener la participación a largo plazo.		
Sostenibilidad Existen estrategias para mantener la participación a largo plazo. Escala: 1 = Nulo, 2 = Incipiente, 3 = Moderado, 4 = Alto, 5 = Óptimo.			

Anexo G. Formato de Consentimiento Informado

Formato de Consentimiento Informado para Docentes y Directivos Participantes

Título del estudio:

La pedagogía crítica como herramienta para comprender e implementar la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga del municipio de Olaya Herrera - Nariño

Investigadores responsables:

Claudia Magaly Santacruz Ortega

Guillermo Sánchez

Mónica Marcela Villanueva Patiño

Invitación a participar:

Le invitamos cordialmente a participar en este estudio, cuyo propósito es diseñar estrategias desde el enfoque de las pedagogías críticas, analizando la relación entre las estructuras institucionales, los saberes culturales afrodescendientes y la implementación de la política pública etnoeducativa en la Institución Educativa Agropecuaria del río Sanquianga.

Naturaleza del estudio:

Esta investigación se clasifica como investigación-acción educativa con un enfoque crítico-social. Su participación puede consistir en entrevistas, grupos focales, talleres y/o cuestionarios, de acuerdo con la fase correspondiente del estudio.

Compromisos del participante:

Responder de manera voluntaria y honesta a las preguntas del instrumento correspondiente.

Compartir experiencias, percepciones y sugerencias relacionadas con la implementación de la política etnoeducativa y la pedagogía crítica en la institución.

Beneficios y riesgos:

No existen riesgos físicos o psicológicos asociados a la participación en este estudio. Se espera que los resultados contribuyan a mejorar la educación etnoeducativa y a fortalecer la identidad cultural afrodescendiente en la comunidad educativa.

Confidencialidad:

Toda la información proporcionada será tratada con estricta confidencialidad y anonimato. Los registros serán codificados y almacenados de forma segura. Los resultados se presentarán de manera grupal, sin permitir la identificación de personas específicas.

Derechos del participante:

Su participación es completamente voluntaria.

Puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto le genere ningún tipo de consecuencia.

Puede abstenerse de responder cualquier pregunta con la que no se sienta cómodo/a.

Autorización para grabación:

El participante autoriza el uso de grabadora para registrar su participación, exclusivamente con fines de análisis académico.

Sí autorizo. No autorizo.

Consentimiento:

Declaro que he leído y comprendido la información presentada en este documento. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y he recibido respuestas satisfactorias. Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Firma del investigador: _____

Fecha: _____

Anexo H. Matrices en línea

- Matriz grupo focal:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/13C0KfQ2K30BdaFi3hdSGxMdggNoyxUTe/edit?usp=sharing&oid=115298719804671560648&rtpof=true&sd=true>
- Matriz entrevistas:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1qqs1r641NceYhTH2t534HHIceN8Yfb6P/edit?usp=sharing&oid=115298719804671560648&rtpof=true&sd=true>

Las matrices incluyen:

- Transcripción literal de los grupos focales
- Codificación inicial con apoyo del software MAXQDA
- Identificación de palabras clave y categorías emergentes
- Comparación con categorías a priori del proyecto
- Redacción narrativa interpretativa

Anexo I. Cartilla Etnoeducativa Rio Sanquianga

[Cartilla Etnoeducativa Rio Sanquianga.pdf](#)