



**MÁS ALLÁ DEL COLOR: PROYECTO ETNOEDUCATIVO EN LA I.E.
LORGIA DE ARCO DEL CORREGIMIENTO DE SANTANDER DE LA CRUZ-
MUNICIPIO DE MOÑITOS**

**MAESTRANTES:
JHAME JHANUR ÁLVAREZ MANGONES
SANDRA HELENA CAMPO POLO
RICARDO ELIAS HOYOS PERNETT**

**ASESOR
Mg. TITO PEREZ PEREZ**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE
VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
IV SEMESTRE
MONTERÍA – NOVIEMBRE
2015**



**MÁS ALLÁ DEL COLOR: PROYECTO ETNOEDUCATIVO EN LA I.E.
LORGIA DE ARCO DEL CORREGIMIENTO DE SANTANDER DE LA CRUZ-
MUNICIPIO DE MOÑITOS**

**MAESTRANTES:
JHAME JHANUR ÁLVAREZ MANGONES
SANDRA HELENA CAMPO POLO
RICARDO ELIAS HOYOS PERNETT**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE
VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
IV SEMESTRE
MONTERÍA – NOVIEMBRE
2015**



AGRADECIMIENTOS

Esta sistematización es el resultado del esfuerzo conjunto de todos los que formamos el grupo de trabajo. Por tal motivo agradecemos a Dios, a nuestro asesor Candidato a Doctor y Magister Tito Hernando Perez Perez, a la Institución Educativa Lorgia De Arco y nosotros como investigadores quienes a lo largo de este tiempo hemos puesto a prueba nuestras capacidades y conocimientos en el desarrollo de este nuevo proceso de investigación el cual ha finalizado llenando todas nuestras expectativas. A todos quienes a lo largo de todo este proceso académico arduo y luchador nos apoyaron y motivaron nuestra formación académica, creyeron en todo momento y no dudaron de nuestras habilidades. A nuestros docentes a quienes les debemos gran parte de nuestros conocimientos, gracias por su paciencia y enseñanza y finalmente un eterno agradecimiento a esta prestigiosa universidad la cual nos abrió sus puertas, preparándonos para un futuro competitivo y formándonos como personas de bien por el bien y desarrollo de la educación de este país..



DEDICATORIA

A Dios por darme paciencia, la fortaleza y las fuerzas necesarias para llevar a cabo esta meta alcanzada.

A mi hija por ser paciente conmigo, apoyándome en la realización de este proyecto.

A mis compañeros y amigos incondicionales por brindarme amistad y comprensión.

Sandra Helena

A Dios Todopoderoso por ser mi luz de sabiduría por guiarme en todo el proceso educativo.

A mi esposa y a mi hija por su apoyo durante el desarrollo de toda la Maestría.

A mi familia por darme fortaleza y apoyo en la realización de este trabajo.

Jhame Jhanur.

A Dios por el don de la vida, por la sabiduría y por hacer realidad este proyecto.

A mis hijos y a mi esposa que fueron un apoyo

A mis padres, por brindarme amor, y su apoyo incondicional en todo el proceso educativo

A mis amigos y personas que de una u otra forma contribuyeron para que se diera este triunfo.

Ricardo Elías.



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN/ABSTRACT	7
TITULO	8
1. INTRODUCCIÓN:	8
2. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:	9
3. CONTEXTO (MACRO Y MICRO)	12
4. FOCALIZANDO LA EXPERIENCIA:	16
5. APUESTA METODOLÓGICA	18
5. 1. Investigación cualitativa:	18
5. 2. Método: sistematización de experiencias	22
5. 3. Enfoque epistemológico	25
5. 4. Enfoque metodológico. Sistematización de la experiencia	29
5. 5. Técnicas para la Recolección de la Información	32
5.5.1. Elementos de la Etnografía	33
5.5.2 Revisión documental	34
5.6. Técnicas para la recolección de la información	36
5.6.1. Entrevista Semiestructurada	37
5.6.2. Revisión documental	37
6. APUESTA METODOLÓGICA	38
6. 1. Análisis de evidencias	38
6.1. 1. Análisis de contenido. (Krippendorff)	38
6.1.2. Triangulación de la información	39
6.1.3. Categorización: categorías previas y categorías emergentes.	48
6.1.4. Construcción de campos semánticos	49
7. PROFUNDIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	53
7. 1. Caracterización de los Actores	54
7. 2. Eje de la sistematización	56
7. 3. La línea del tiempo	59
7. 3. 1. Antecedentes	60
7. 3. 2. Implementación	61
7. 3. 3. Crisis	64
7. 3. 4. Avances.	66
7. 3. 5. Cierre.	67
7. 4. Un relato pedagógico más allá del color	69
7. 5. Saber pedagógico de la experiencia	77
8. DIÁLOGO DE SABERES	81
8. 1. Con la sistematización (con lo que plantearon los autores)	81
8. 2. Con otras sistematizaciones de la misma experiencia	84
8. 3. Con otras experiencias similares	86
8. 4. Con otros autores e investigaciones y voces de los actores, especialmente del saber pedagógico de las categorías emergentes.	87
9. REFLEXIÓN CRÍTICA Y PROSPECTIVA DE LA EXPERIENCIA	94



9. 1. Desde los actores de la experiencia (con voces de los actores).	95
9. 2. Desde los investigadores	100
9. 3. Aporte de la sistematización a la investigación educativa	105
9. 4. Proyecciones	107
Bibliografía	110

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro. No. 1. Construcción de categorías y subcategorías	41
Cuadro. No. 2. Pauta entrevista semiestructurada estamentos	41
Cuadro. No. 3. Antecedentes de la experiencia	42
Cuadro. No. 4 Mapa Crisis del proceso o experiencia	43
Cuadro. No. 5. Mapa implementación de la experiencia	44
Cuadro. No. 6 Mapa de avances	45
Cuadro. No.7. Terminación de la experiencia	46
Cuadro. No.8. Triangulación de la experiencia	47
Gráfico No. 9. Línea de tiempo de los antecedentes	60
Gráfico No. 10. Línea de tiempo de la implementación	63
Gráfico No. 11. Línea de tiempo de la crisis.	65
Gráfico No. 12. Línea de tiempo de Avances	67
Gráfico No. 13. Línea de tiempo de Cierre	68



RESUMEN

Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la I.E. Lorgia de Arco de Santander del corregimiento de Santander de la Cruz- Municipio de Moñitos, es un trabajo de sistematización sobre la implementación del proceso etnoeducativo afrocolombiano según el decreto 804 de 1995, que en artículo 1o señala como encargo social, la construcción colectiva de un proyecto global de vida, como propuesta alternativa de desarrollo comunitario endógeno. Con base en el enfoque epistemológico Crítico social, en este trabajo de tipo cualitativo, se logra reconstruir un proceso étnico, social y pedagógico, sustentado en el empoderamiento legal y pedagógico de una comunidad, que logró a partir de talleres y prácticas de campo, construir poco a poco, su práctica institucional en etnoeducación, sus estrategias pedagógicas - y didácticas - que permitieron la transformación del proyecto educativo institucional en su integralidad, con gran impacto en las concepciones de las relaciones dialógicas escuela comunidad, como escenario dinámico donde se construye conocimiento y saber pedagógico.

Palabras claves: práctica institucional en etnoeducación, estrategias pedagógicas, proyecto global de vida.

ABSTRACT

Beyond the color: ethnoeducative project at the IE Lorgia de Arco of Santander de la Cruz district – Moñitos Municipality, It is a work of systematization about the Afro-Colombian ethnoeducative process according to Decree 804 of 1995, that is to say, the collective construction of a global project of life, as an alternative proposal endogenous community development involving the community in general. Based on the sociocritical methodological paradigm, this study of qualitative approach, it is possible to reconstruct an ethnic, social and pedagogical process, based on the legal and educational empowerment of a community, which achieved through workshops and field practices, build themselves little by little, its institutional practices, its ethnoeducative practices and appropriate of an environmental didactic model, as a pedagogical and didactic strategies, a whole itinerary of significant educational activities on the problemist axes of identity, environmental culture, quality of life and community development, as a social evolution beyond color, from the perspective of human rights in educational contexts of affirmative action.

Keywords: global project of life, ethnoeducative institutional practices, pedagogical strategies.



MÁS ALLÁ DEL COLOR: PROYECTO ETNOEDUCATIVO EN LA I.E. LORGIA DE ARCO DEL CORREGIMIENTO DE SANTANDER DE LA CRUZ- MUNICIPIO DE MOÑITOS

1. INTRODUCCIÓN:

La etnicidad como tema de sistematización

La sistematización de la experiencia significativa, *Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la I.E. Lorgia de Arco del corregimiento de Santander de la Cruz – municipio de Moñitos-* tuvo lugar entre los años 2008 y 2012. Estuvo fundamentada en el eje de una práctica etnoeducativa, teniendo en cuenta que mediante el acta de concertación 0001 de 2004, esta institución fue focalizada como etnoeducativa afrocolombiana. Se da a conocer el proceso de reconstrucción de la implementación, caracterizada por las prácticas institucionales etnoeducativas, la estrategia pedagógica y el proyecto global de vida, con el firme propósito de producir conocimiento.

La sistematización como proceso investigativo es definido como “ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica” (Jara 2013, p. 1), estructurado desde un horizonte teórico que conduce las memorias sobre la experiencia, a partir de la reflexión y comprensión de lo indagado. Sistematizar desde este trabajo en concreto, emergió como un ejercicio intersubjetivo sobre las memorias individuales y colectivas, contrastadas desde el enfoque epistemológico crítico social, que orientó el diálogo entre los investigadores y los actores de la comunidad educativa del contexto.

Como investigación de campo, este documento se enmarca dentro del tipo cualitativo, a partir de la modalidad de la sistematización de experiencias (Jara, 1994), haciendo uso de las estrategias de recolección de información como: revisión documental y elementos de la etnografía, que posteriormente serán evidenciados en la aplicación de las respectivas técnicas correspondientes a



fichas de revisión documental y entrevistas semiestructuradas, que junto a documentos oficiales de la Institución Educativa Lorgia de Arco, permitieron reconstruir la experiencia.

El documento como ruta de sistematización recoge con fines didácticos los distintos momentos: los antecedentes, la implementación, la crisis, los avances y el cierre, sobre los cuales se construye la línea de tiempo. Este ejercicio de producción de saber le aporta una metodología de procedimientos, a los procesos etnoeducativos y a la educación por extensión, por cuanto de allí resultaron los aspectos más relevantes desde los cuales surgió el relato pedagógico, el saber pedagógico y el diálogo de saberes.

2. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Reconstruir y reflexionar más allá del color

La investigación como un componente de la sistematización educativa, le ha otorgado a estos procesos de recopilación, evaluación e interpretación de experiencias (Jara 2013), el legado del rigor y de una metodología cualitativa que permiten en el campo de los hechos, tener un punto de partida para organizar las actividades de planificación, pesquisas y la visualización intersubjetiva de lecturas desde el ámbito concreto, de los procesos etnoeducativos.

El tema de la etnoeducación ha sido poco tratado en los procesos de sistematización desde el ámbito escolar y de la comunidad educativa, en este sentido, esta práctica investigativa permitió una aproximación desde la comprensión, la explicación y la reflexión de un hecho en particular, con la pretensión de superar la descripción exhaustiva, para avanzar hacia la producción de saber que le permita a otras investigaciones en la materia, construir saber pedagógico y conocimiento, tomando el marco legal como el referente desde el cual hacer un abordaje epistemológico.



De hecho, la mayoría de los procesos etnoeducativos que han sido mostrados como trabajos de grado (Aragón 2004) o como sistematización, se han enfocado más como Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA en adelante- y no como procesos de construcción colectiva con la comunidad en general, para construir proyecto global de vida, a pesar de que muchas de ellas están focalizadas como etnoeducativas afrocolombianas según los decretos 804 de 1995 y 160 de 2006.

La experiencia en la I.E. Lorgia de Arco, reconoció y se abrió al saber de la comunidad, le ofreció un espacio y asumió este saber como material para la transformación del proyecto educativo institucional – PEI en adelante- y las prácticas pedagógicas, fue el motor desde el cual se montó la estrategia de implementación. En este sentido, la institución convocó a la comunidad a trabajar, la sensibilizó en sus propios espacios y en las aulas de clase, veló porque la comunidad como realidad y como problemática estuviera en forma permanente dentro del proceso.

También permitió la identificación de actores, escenarios y categorías para el estudio de una realidad, mirada desde la polifonía de los actores y el reconocimiento del otro, eje de una práctica etnoeducativa, puesto que la etnoeducación trasciende la escuela y se proyecta a la comunidad, reconocida como sujeto colectivo con derechos humanos históricos, en el diálogo de saberes; y a la diversidad étnica y cultural, como contenidos curriculares.

Como investigación educativa cualitativa, recoge los aportes de Vasilachis (2006), como un esfuerzo que en situaciones concretas intenta, “dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p. 24). En la experiencia, el trabajo concreto reflejó esta característica, desde la revisión documental y la recepción de testimonios de los actores, para intentar desentrañar, los significados de las prácticas etnoeducativas, como



procesos de inclusión social y reconstrucción de tejido social en la investigación educativa.

Esta experiencia aporta un itinerario a la investigación educativa, que empieza con la sensibilización legal, pedagógica y cultural dentro y fuera del aula, la promoción del autoreconocimiento y la valoración de la cultura propia, el empoderamiento legal y pedagógico de lo académico que subyace en las prácticas etnoeducativas, para poder construir práctica institucional desde el ejemplo, basada en el trabajo en equipo y el proyecto productivo como ambiente de aprendizaje. Desde allí se propone construir PGV, como estrategia pedagógica.

La revisión documental y la interpretación testimonial apoyada en la entrevista semiestructurada, como técnica de recolección de la información en la investigación educativa, ayudaron a interpretar la importancia que tuvo la práctica en la "regeneración del tejido social y [en] la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales" (Ghiso 2004, p. 14). El docente Álvaro Barrios destaca que esta práctica ayudó a reconstruir la confianza en el liderazgo desde la familia [Anexo 4, FMRDC].

Jara (2012) al dilucidar la triada de elementos que convergen en los procesos de sistematización de experiencias dice: "[...] la evaluación, la investigación y la sistematización de experiencias se retroalimentan mutuamente y que ninguna sustituye a la otra, por lo que deberíamos ponerlas en práctica todas" (p. 57). La obtención de los resultados del proceso de sistematización, fueron posibles porque en forma permanente cada fuente testimonial fue valorada, contrastada y corregida, de acuerdo a los propósitos y parámetros teóricos y metodológicos que soportaron la experiencia.



3. CONTEXTO (MACRO Y MICRO)

Sistematizando en el reino del bullerengue

Sí levantar un contexto en un proceso de sistematización es para Sierra (s/f) un acto de selección intersubjetivo mediado por la búsqueda de nuevas y significativas experiencias, que tienen que ver con la perspectiva política, organizacional, epistemológica y de la gestión del conocimiento, el proceso de Santander de la Cruz resultó llamativo por varias razones:

La primera de ellas, el ser la única experiencia etnoeducativa sobre el departamento de Córdoba – al momento de su realización- cuyas memorias, habían sido publicadas en una revista indexada de primer nivel como la Revista del proyecto de Filosofía Afro Indoamericana – FAIA- que hace parte de plataformas virtuales especializadas como Redalyc.org y Dialnet.

La segunda razón de la escogencia: es también la única experiencia conocida en el departamento de Córdoba, donde se había gestado un proceso de empoderamiento social que evidenciaba el tema de los derechos humanos y de las ciudadanías alrededor del tema étnico, mostrando este marcador como una referencia para la construcción de tejido social, caracterización de contenidos educativos y sobre todo, el ejercicio de la perspectiva diferenciada como acción afirmativa, desarrollada desde las aulas y en las familias.

Llamó la atención, cómo personas que generaron sentido de pertenencia alrededor de una etnicidad, ejercida desde procesos de organización social, fueron capaces de propiciar espacios evidenciables y verificables, en la gestión educativa de las cuatro áreas clásicas de la administración de establecimientos educativos: directiva, administrativa, académica y comunitaria.



Se logró mostrar un panorama en el cual, la llegada de un proceso y de nuevos actores al mismo, conllevaron a la motivación de toda una comunidad, la cual se sumó al trabajo pedagógico, con sentido de pertenencia, una comunidad que creó consciencia sobre la importancia del consenso, como punto de partida para el estudio de la legislación educativa y etnoeducativa, la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas propias, basadas en el proyecto de aula como escenario para aplicar el saber, armonizando el PEI a las directrices del MEN.

Según Boutinet (1999), la experiencia también mostró con claridad un antes y después del proceso, en donde la comunidad educativa y la comunidad en general, lograron integrarse para reorientar las prácticas pedagógicas desde lo étnico, asumiendo un modelo didáctico discutido y consensuado en las jornadas pedagógicas, discutiendo ampliamente los pro y los contra de tales acciones, sin salirse del marco legal que hasta entonces era desconocido, como por ejemplo, los alcances de la Ley 70 de 1993 que reglamenta los derechos de las comunidades afrocolombianas, incluyendo el tema etnoeducativo [Anexo 3. ET.1.A.B].

Geográficamente la Institución Etnoeducativa Lorgia de Arco se encuentra ubicada en la zona costanera del Departamento de Córdoba, más específicamente en el Municipio de Moñitos, el cual limita al norte con el Mar Caribe y el Municipio de San Antero, al sur con el Municipio de Puerto Escondido, al oriente con el Municipio de Lorica y al occidente de nuevo con el Mar Caribe, con una altura de 10 metros sobre el nivel del mar, ocupando una extensión territorial de 206 kilómetros cuadrados, con clima bosque selva tropical. El territorio municipal está conformado por 9 corregimientos y 44 veredas.

Por su parte, el Corregimiento de Santander de la Cruz, donde se halla ubicado el establecimiento educativo, es un pequeño asentamiento afrocolombiano típico de aproximadamente 2.407 habitantes, de etnia afrocolombiana, con el característico biotipo subsahariano, donde el tradicional



ritmo del Bullerengue que identifica a las poblaciones afrocaribes, entonado en canciones ancestrales que inundan sus noches debido a los frecuentes cortes de la energía eléctrica (Contreras 2013), ameniza las noches en ese pedazo de mundo indómito, enmarcado por una ensenada de ensueño y un mar de arenas grises.

La base principal de la economía es el cultivo del plátano, maíz, yuca, ñame y coco y en menor escala otros productos como la naranja, el limón, la papaya, la guanábana y el mango, entre otros. La pesca constituye un renglón ancestral, ligado a los orígenes del corregimiento, pues después de la migración cimarrona de la época colonial, en que el territorio conoció la existencia de rochelas y arrochelados (Zapata Olivella 1984), a principios del siglo XIX, se presentó una migración afrocaribeña procedente de la isla de Barú y el Canal del Dique.

Es importante recordar que la relación con el área del Canal del Dique se remonta a la época en que el departamento de Córdoba era parte del departamento de Bolívar, razón que posibilitó que en el año de 1949, fuera nombrada la maestra Lorgia de Arco, en el municipio de Moñitos. En 1957 esta docente fue destinada a la escuela rural mixta de Santander de la Cruz, donde sacó su primera promoción de grado 5°. Durante 28 años Lorgia de Arco se dedicó con cuerpo y alma a esta comunidad, por lo cual la Institución del corregimiento lleva su nombre: "Institución Educativa Lorgia de Arco".

Santander de la Cruz es un sitio de difícil acceso, pues dos de sus tres carretables que suben abruptamente son de barro inestable y por allí transitan los grandes camiones de plátanos, que se cultivan en las faldas de la Serranía de San Jerónimo que lo circundan. Allí un 27 de agosto de 2008 se dieron los primeros pasos por implementar los procesos etnoeducativos, con la singularidad de invocar el Acta de Concertación 0001 del 2004 y el decreto 804 de 1995, el marco legal y social, ratificado por la Ordenanza 09 del 2009 de la Asamblea departamental de Córdoba.



Al implementar el proceso etnoeducativo, se incluyó la socialización legal, con el señor alcalde, los concejales, la comunidad educativa, los líderes de base, las personas de los colectivos de arte y de campesinos, y en cada mesa de trabajo, se socializó el plan de acción, marcando como énfasis desde un primer momento, la necesidad de generar una experiencia con gran empoderamiento social y un gran énfasis en la didáctica de la legislación afrocolombiana y etnoeducativa.

Además de una bibliografía abundante sobre teóricos de la sistematización, de la investigación cualitativa, las pedagogías críticas y la etnoeducación afrocolombiana, este ejercicio basó sus reflexiones y pronunciamientos interpretativos, con base en la entrevista semiestructurada aplicada a actores del proceso como directivos docentes, estudiantes y padres de familia, quienes aportaron el recurso de memoria sobre el cual se reconstruyó la experiencia.

Se revisaron igualmente los formatos pedagógicos como: PEI, planes de área, preparador, modelos de talleres, observador del estudiante, carteleras y proyectos pedagógicos; y un periódico escolar que aportó la evidencia más contundente sobre cómo los ejes problémicos del modelo didáctico ambiental – que son distintos al eje de la sistematización- direccionaron los proyectos de investigación como escenarios donde se aplicaba el conocimiento, para la solución de problemas del contexto [Anexo 8, p. 54].

Otros recursos que también refuerzan esta labor, lo constituyeron: la fotografía, la ficha bibliográfica, la reseña crítica y el video. Con todos estos referentes teóricos, metodológicos, instrumentales y evaluativos, se hizo el levantamiento pedagógico de este contexto etnoeducativo, como aproximación a su proyecto global de vida, como evidencia de las motivaciones que impulsaron desde entonces la práctica etnoeducativa en Santander de la Cruz.



4. FOCALIZANDO LA EXPERIENCIA

Pedagogía en clave de bullerengue

El eje de la sistematización, sobre el cual gravitaron las pesquisas lo constituyó el concepto práctica etnoeducativa. Para llegar a establecerlo, el grupo de investigadores, fijó la mirada en el empoderamiento social, por ser este un rasgo característico y estructural en los diferentes momentos de la experiencia, desde la etapa de antecedentes hasta la etapa de cierre. Sin embargo, al contrastarlo con las líneas de investigación de la maestría, se halló que era insuficiente, puesto que no daba cuenta de la etnoeducación en su integralidad objetivada en el PGV.

Al hacer la revisión de las líneas de investigación de la maestría: Pedagogía; Educación, Sociedad y Cultura; y Educación, Derechos Humanos y Ciudadanías; el eje pasó a constituirlo el tema de práctica educativa en derechos humanos, por cuanto la etnoeducación comportaba los rasgos de esta línea, pues el tema del color y de la etnia como acciones afirmativas, esto es como justicia reparativa para población afrocolombiana – que es a su vez – una ciudadanía cultural reconocida en la Constitución de 1991, toca el tema de los derechos humanos desde la equidad.

No obstante, en el devenir del trabajo, en el diálogo de saberes con los pares, con los docentes de la maestría, se encuentra que la práctica etnoeducativa con relación a la práctica educativa, esto es la acción de ejercer la docencia, conlleva todo un campo epistemológico, ideológico, metodológico y didáctico de concepciones y acciones diferenciadas, que trascienden los valores de igualdad y cultura nacional hegemónicos, que superó la Constitución de 1991.

A esta conclusión se llegó con una más exhaustiva revisión documental y de contenidos de las entrevistas semiestructuradas y de las bibliografías de referencia, así como también el marco legal de los procesos etnoeducativos,



puesto que la experiencia de la implementación de esta modalidad en la I.E. Lorgia de Arco, presenta unos alcances epistemológicos y metodológicos, sobre la construcción de proyecto global de vida, dentro de la sistematización.

Ahora, sí para Escobar y Ramírez (2009) la sistematización es en lo específico, "una hermenéutica de la experiencia realizada a través de los diversos saberes que la fundamentan de manera implícita o explícita" (p. 101), sistematizar en este proceso revisado, permite develar la práctica etnoeducativa como un proceso de sensibilización compartida, donde la escuela y la comunidad crean una práctica institucional en etnoeducación, que sustenta la estrategia pedagógica, en las acciones de construcción del PGV, lo cual implicó el mejoramiento de la forma de ejercer la docencia.

En Santander de la Cruz el proceso de implementación de la práctica etnoeducativa, entendida como cultura organizacional, logra destacarse por su capacidad para abrir espacios concretos a la comunidad en las áreas de gestión del PEI, a la luz de un marco legal sobre el cual la comunidad pasa por unos ambientes de educación, divulgación y empoderamiento social. Es el empoderamiento en derechos humanos diferenciados, como saber sistematizador, a través de la apropiación de la pedagogía del oprimido, y de una educación liberadora (Freire 1878).

Lo anterior se resuelve en la forma como el modelo sociocrítico, desde la evaluación de la práctica etnoeducativa, mirada como sistematización y como investigación educativa según Jara (2012), se resuelve en la capacidad del empoderamiento para producir la realimentación desde la comunidad, hacia la escuela en la forma de abordar, tratar, estudiar y afrontar los problemas que afectan al colectivo humano, a través de actividades académicas que son espacios para aplicar lo aprendido en el aula.



La experiencia estudiada logra señalar una práctica etnoeducativa que articula diferentes ambientes de aprendizaje, incluyendo a la familia y a la comunidad que son halladas en el proceso de sistematización, donde el eje se basó en la promoción de una legislación diferenciada, que da a la práctica etnoeducativa una perspectiva valiosa de la esencia misma del ser humano, como persona poseedora de un saber meritorio, que provee insumos para la producción de conocimientos con raíces autóctonas, que merecen trascender del contexto para ser reconocidos por otras comunidades académicas.

5. APUESTA METODOLÓGICA

Pasos desde la etnicidad

5.1. Investigación cualitativa:

Mi voz y tu voz cuentan

Más allá del color es una investigación de tipo cualitativo, dentro de la apuesta por la sistematización de la implementación del proceso y de las prácticas etnoeducativas en la I. E. Lorgia de Arco, porque reconoce la importancia de la reflexión surgida del contexto, las formas de hacer investigación desde la reflexión colectiva y las particularidades de la investigación cualitativa, aplicada sobre las reflexiones de los actores como sujetos válidos en la construcción de saber (Maldonado 2007), allí donde la cotidianidad se transforma a partir del empoderamiento social de la comunidad organizada.

Para Ramírez (2012) los procesos de sistematización que sustentan sus reflexiones en la concepción cualitativa, parten de una pregunta clara, desde la cual construir unos horizontes teóricos, que aportan una matriz conceptual para contrastar los saberes de los investigadores y de la comunidad, en el diálogo de intersubjetividades sobre la experiencia, sobre la esencia de la etnoeducación como práctica que halla su sentido, en la investigación cualitativa: ¿Desde la



experiencia cuál es la razón para realizar un abordaje de las prácticas etnoeducativas según la investigación cualitativa y la sistematización de experiencias?

La razón primordial, se halla en la necesidad epistemológica que existe dentro de los procesos de investigación cualitativa, por dar cuenta de la práctica etnoeducativa como proceso de construcción colectiva de un PGV, de acuerdo con la sistematización, pues hasta el momento los abordajes hechos se han dado desde la visión unívoca de la investigación convencional, donde un actor con autoridad académica formal, que pretende recoger lo colectivo, determina desde su postura letrada, la validez del conocimiento y del saber resultado de las pesquisas.

Como investigación cualitativa que sistematiza, se requiere una complementariedad de intenciones: la interpretación desde la experiencia en la I.E. Lorgia de Arco, como un evento desde el cual producir saberes que puedan ser replicados y convalidados en otros contextos etnoeducativos y pedagógicos. De la misma forma trazar los derroteros metodológicos de la implementación de procesos etnoeducativos, como escenarios de construcción colectiva del saber. También es fundamental, la comprensión de los procesos etnoeducativos como estrategias pedagógicas fundadas en la autonomía y la participación comunitaria.

Para Vasilachis (2006) la relevancia de la investigación cualitativa reside en su capacidad para "[...] captar la propia perspectiva de los actores sociales en sus propios términos (...) aunque los vocablos sean los mismos, a la luz de la Epistemología del sujeto conocido" (p.2). El docente Álvaro Barrios apunta sobre la investigación en los procesos etnoeducativos: "Bueno de etnoeducación en sí, como le dije antes, no sabíamos nada, no sabíamos porque hacíamos las cosas y



estábamos haciendo etnoeducación, pero el mismo desconocimiento de la ley no podíamos decir que sabíamos esto y lo otro" [Ver Anexo 4. FMRDC – E.1.AB].

La Investigación cualitativa desde la experiencia, adquiere su razón de ser para los actores como una acción social, para concienciar a la comunidad sobre el conocimiento de sus derechos en una legislación diferenciada, desde la cual se descubre el sentido de la etnoeducación como búsqueda y descubrimiento del ser individual y colectivo, reconocido y autoreconocido en una etnia y en un proceso de etnicidad, que se convierte en acción participativa creadora desde la consciencia, de poseer una autonomía entendida como derecho, a dar a conocer y conocer.

La investigación cualitativa desde lo pedagógico, evidenciada en las fuentes documentales revisadas, mostró cómo también la participación comunitaria y la autonomía ejercida a consciencia, permitieron sustentar el saber ancestral y los problemas de la comunidad, tanto en la aplicación del saber aprendido en el aula como en el mantenimiento del flujo de conocimientos de doble vía, resignificando el sentido de las prácticas pedagógicas, traducidas en estrategias pedagógicas para debatir y recrear los contenidos de las áreas estudiadas.

Para Jara (2012) la investigación cualitativa responde a "[...] la necesidad de una visión integral e integradora de la práctica social, en la que la discusión en torno a sus formas de producción de conocimiento (su epistemología), siempre deben estar situadas históricamente" (p. 58). Esta epistemología asentada históricamente se pudo visualizar como un recurso diacrónico para valorar, difundir y resignificar el aporte afro, en la construcción de saber y nación impulsando soberanía o independencia, como reivindicación ideológica del ser afrocolombiano a través del cimarronaje.



En este sentido la investigación cualitativa dio el impulso pedagógico y la estrategia didáctica para la renovación de los contenidos curriculares, superando las visiones hegemónicas de un tipo de saber único e indiscutido, sellado con el concepto pretendidamente neutral de la cientificidad. Ello se evidenció, cuando los estudiantes y docentes, se ven en la necesidad de construir material didáctico de acuerdo con los escenarios académicos, planteados por la etnoeducación.

La docente Darly Coa habla de un proceso de etnoeducación como investigación cualitativa que forma al docente para múltiples tareas, que van desde la indagación sobre la cultura propia, hasta la proyección curricular a la comunidad desde el estudiante, que ejerce un rol más activo en las prácticas educativas:

“[...] Ya nosotros teníamos que empezar a hablarle desde nuestras asignaturas o desde nuestras áreas a los estudiantes sobre el proceso etnoeducador, en los fines, en los fines de la educación, en el proyecto educativo institucional, en el plan de clase, todo eso había que incluirlo allí, para empezar ya en la práctica a realizar o a implementar con todas las de la ley, el proyecto etnoeducador” [Ver Anexo 4. FMRDC – E.1.D.C].

Como reflexión teórica surgida del contexto, la investigación cualitativa dicha desde la etnoeducación muestra un derrotero, que empieza por el empoderamiento legal de los docentes y de la comunidad, quienes construyeron saberes por medio de la discusión y el consenso, en eventos académicos dialógicos y participativos [Ver anexos 1 y 2 – T1/T2].

Este saber se fortaleció con el trabajo de campo en las familias, la construcción de material didáctico propio, la adopción de un modelo evaluativo surgido desde la inclusión propositiva permanente y válida de la comunidad organizada, recogida en el proyecto de aula sobre problemas del medio, convertidos en espacios para realizar propuestas ante necesidades del entorno: los estudiantes comenzaron



organizando foros sobre la identidad y la cultura ambiental, valorados en el Consejo Académico a través de acuerdos que los instituyeron en el plan operativo.

Se trató finalmente de una investigación basada en la introspección del yo individual y colectivo, respetando como afirma Vasilachis (2006), "la voz de los actores sin cambiarles por pretensiones estéticas o académicas, el sentido de sus saberes y reflexiones" (p. 9). La investigación cualitativa surgida del proceso etnoeducativo, apuntó a que la comunidad no requiere que le den voz, ni el investigador puede arrogarse ser la voz de ella, lo que se requiere es respetar esa voz, no deformarla con la pretensión del rigor académico.

5. 2. Método: sistematización de experiencias.

Develando el sentido de lo propio

Más Allá del Color, junto a todos los conocimientos compartidos en el proyecto de la Maestría en Educación, asume la sistematización como proceso de seguimiento social, de inmersión profunda en la documentación institucional que da cuenta de las prácticas, descripción densa de la realidad abordada, socialización, análisis y evaluación de los diferentes aspectos de un proyecto, propuesta o acción que permiten un conocimiento y un reconocimiento de una experiencia significativa en un contexto determinado. A continuación y siguiendo el método de Ramírez, se presentan los autores de la matriz teórica que sustentan esta afirmación.

Para Marcela Gajardo (1985), la sistematización es "[...] una síntesis de antecedentes empíricos y conceptuales que permiten explicar los alcances y significados de las prácticas" (p. 11). Encontramos en esta conceptualización un énfasis en la interrelación entre la teoría y la práctica, entre lo que se propone y se realiza. Así entendida la sistematización, es una forma de evaluación con un sentido explicativo. Según Eduardo Pino (1984), "[...] la sistematización es un esfuerzo consciente por capturar el significado de la acción y sus efectos" (p. 4).



Esta comprensión añade un elemento central en el proceso: el de la reflexión sobre las acciones realizadas.

Gabriela Pischeda (1989), enriquece más el concepto de sistematización, cuando señala que además de desarrollar un proceso evaluativo y reflexivo, “[...] debemos ante todo buscar que nuestra experiencia se haga comunicable a los demás” (p. 29). Desde esta perspectiva, la sistematización contiene otro sentido o utilidad: su socialización. Oscar Jara (2013), señala con acierto que la sistematización no es síntesis ni evaluación, “sino que éstos son pasos necesarios para que se pueda dar un proceso de teorización o de sistematización en todo el sentido de la palabra” (p. 1).

La comprensión de este postulado en el marco de la metodología dialógica del proceso etnoeducativo, estableciendo la relación teoría/ práctica, permite asegurar que la sistematización implica necesariamente, un proceso de teorización a partir de las experiencias, a las que se las ubica contextualmente, se las cuestiona, y se busca relación entre ellas para llegar a un profundo análisis de continuidad y cambio sobre una especificidad humana, en lo geográfico, social, económico y cultural desde el prisma de una educación participativa, que define por excelencia a la etnoeducación afrocolombiana.

Este proceso de continuidad y cambio, se concretó en el empoderamiento social de la comunidad, en el fomento al liderazgo colectivo: el foro ambiental y el festival del bullerengue, son algunos de los resultados patentes de la importancia de generar sentido de pertenencia y autoestima en el estudiante, de reconocer su capacidad como ser poseedor de conocimientos e iniciativas, que impliquen la toma de decisiones en actividades escolares y académicas.

Jara (2012) propone que la sistematización desarrolle un proceso de totalización por el cual los diferentes actores que participan en las experiencias logren una elaboración conceptual, una formulación de conocimientos, al mismo



tiempo que se apropian de nuevos elementos metodológicos e instrumentales, que les permiten reforzar una visión crítica de su práctica concreta y específica, a partir de realidades más amplias y globales. Sergio Martinic (1984) remarca que, "la sistematización es un proceso que nos permite lograr un conocimiento que no sea ni ajeno ni opuesto a nuestra experiencia" (p. 4).

"Más allá del color" por su impacto social favorable como práctica etnoeducativa que pone en contexto el ejercicio de una ciudadanía cultural, llena los parámetros que un evento debe cumplir para ser considerado experiencia significativa: haber generado un proceso social de empoderamiento con gran impacto en la comunidad educativa. De la misma manera, una experiencia significativa muestra unos resultados concretos, como proceso educativo reflejado en unos indicadores de calidad, en términos del rendimiento académico, como algo que se puede medir en términos tangibles (UNESCO 1998).

Otro de los aspectos que se han de considerar como significativos en la experiencia, tiene que ver con que sea capaz de diferenciarse de un entorno tradicional, en la concepción de los procesos educativos (Maldonado 2007), con capacidad para generar innovaciones concretas, en relación con articulación y conectividades que puedan ser replicadas.

Cuando se observa el proceso etnoeducativo en la I.E. Lorgia de Arco, se identifica en forma concreta la sistematización como método que proporcionó a la comunidad escolar, una plataforma de memoria basada en la introspección, que ayudó a la comunidad a mirarse en el espejo de aciertos y errores históricos, para así poder corregirlos y crecer, en la medida del empoderamiento social y la toma de consciencia del docente, para mirar al estudiante como un sujeto portador de iniciativas y conocimientos previos de gran valor, para el quehacer pedagógico inclusivo.



5. 3. Enfoque epistemológico

Comprender la realidad propia para crecer

La Investigación está enmarcada en el enfoque Crítico-Social, porque se apoya en la construcción colectiva de los saberes, tanto del docente como de la comunidad que participa del proceso, ya no como oposición donde uno porta y el otro recibe, sino como sujetos que se complementan desde sus respectivos saberes (Freire 2002).

Esta complementariedad se da en la búsqueda y construcción colectiva del desarrollo comunitario, que ha de mirarse como una propuesta de comunidad, que para Bernstein (1978) está objetivada en el currículo como vector que posibilita la sostenibilidad de la comunidad en general, en la sociedad, el espacio y el tiempo, en tanto trascendencia humana.

Este es un saber de múltiples dimensiones que no sólo se encarga de resolver problemas sociales concretos; también trata de cobijar a las comunidades como a las minorías étnicas, como su aliado y defensor, pensando siempre en su beneficio y adentrándose en su situación, en una suerte de interaccionismo simbólico (Paz 2003), que le apunta a una sostenibilidad cultural, intercultural y económica con enfoque solidario, eje central de los valores de la dimensión espiritual del proceso etnoeducativo (Contreras 2013).

Lo que se busca con la Investigación Crítico-Social es profundizar en las problemáticas de las comunidades y realizar un tipo de investigación donde la participación de la colectividad sea su cimiento (Freire 1982). Las pesquisas sobre los recursos documentales y testimoniales, mostraron que las actividades académicas y las prácticas etnoeducativas, apuntaron en todo el proceso revisado, a una gran participación comunitaria, que los maestros fortalecieron al comenzar a trabajar en



equipo y tratar temas de interés de la comunidad, como parte del material de estudio. [Anexo 8]

El diálogo de saberes, ha de reconocerse como la ruta de una genealogía en los términos como los plantea Foucault (2000), quien buscó recuperar el valor hermenéutico sobre la realidad propia que subyace en las comunidades, lo cual desde lo etnoeducativo es una tarea de primer orden. La genealogías por su parte, sirvieron para resaltar la importancia del factor histórico del signo y del símbolo que expresa formas de saber y conocer, cuando la arqueología de las palabras (Maldonado 2007) puso en cuestión, la pretensión de las Ciencias Naturales por explicar según sus métodos y recursos, a las Ciencias Sociales como realidad acabada.

El enfoque epistemológico crítico social es una apuesta por reivindicar estas genealogías que en la práctica etnoeducativa, se manifestaron mediante el diálogo de saberes, en la revisión y resignificación del conocer ligado a la tradición oral y al patrimonio cultural, que es también uno de los objetivos más importantes de la etnoeducación afrocolombiana. Pensar en este enfoque, es aludir a una pedagogía crítica radical, no por su extremismo ideológico, sino por ir a las raíces de los paradigmas cualitativos, en aras de no perder de vista la razón de ser de este tipo de prácticas pedagógicas.

En este punto, hay que aclarar que en el proceso de implementación de la experiencia etnoeducativa, la comunidad educativa de la I. E. Lorgia de Arco, partiendo de las tareas dejadas en los talleres identificó como paradigma didáctico coherente con la etnoeducación, el modelo didáctico ambiental propuesto por Alberto Alzate Patiño (Martínez 2009), por cuanto hace de la comunidad en su complejidad humana, geográfica, histórica y económica, espacio de reflexión sobre la práctica de aula con proyección social.



Este modelo como tal, está estructurado sobre ejes problemáticos como, el sentido de pertenencia cultural, la cultura ambiental, la fragilidad de la calidad de vida, y la necesidad de generar propuestas de desarrollo comunitario. Estos ejes no corresponden al de la sistematización de esta experiencia, son propios del modelo didáctico en mención, y se adoptó porque proporcionó una metodología que facilitó la producción dialógica de conocimientos, iniciativas y propuestas en el aula, surgidas de una pregunta por el valor teórico y práctico del saber escolar.

Las clases preparadas y desarrolladas con base en problemas comunitarios convertidos en eje de la reflexión del docente y el estudiante, apuntaron a temas concretos y ambientes específicos del entorno, donde se presentaban situaciones que debían ser intervenidas por el saber del aula. Esto produjo el efecto de una comunidad educativa, que fue capaz de organizar y sostener hasta el día de hoy, dos grandes eventos académicos en la vida de la institución: el foro ambiental y el encuentro cultural, alrededor del bullerengue – Ver en Anexos FP1 – que fueron problemas a su vez, identificados en el Plan de mejoramiento institucional o PMI.

Otro aspecto por resaltar, es que el empoderamiento sociocultural, también se tradujo en apropiación de la capacidad para participar en la construcción colectiva del modelo evaluativo: los formatos documentales y las actas de la época – Anexos 1 y 2 - entre marzo y agosto del 2009, mostraron como la comunidad, participó, deliberó y llegó a acuerdos dentro del marco de los Consejos académicos, sobre la forma como debían participar los distintos actores e instancias en la construcción de dicho modelo.

Hasta el día de hoy, la forma en que la comunidad organizada con la comunidad educativa, establecieron la manera como los actores de ese contexto, pueden participar en los procedimientos de valoración de la institución en las área de gestión del PEI, es ejemplar: además de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, que reconoce la ley 115 de 1994, la comunidad decidió



incorporar los conceptos de metaevaluación y paraevaluación. El primero referido a la evaluación que reciben los docentes de los padres de familia; y el segundo, a la evaluación que hace la comunidad en general sobre la I.E en su integralidad.

Por esta razón, cuando se eligió el enfoque crítico social dentro de los modelos cualitativos y de tendencia interpretativista (Paz 2003), la institución a través de los directivos docentes, los docentes y el asesor, reconocieron que debían respetar en el diálogo de saberes, el derecho de la comunidad a plantear, discutir y consensuar sus criterios, partiendo de la sensibilización informada de los procesos y espacios, para los cuales se la convocó en cada momento.

En la experiencia sistematizada, los talleres de implementación lograron concertar unos espacios de participación para la comunidad, que la experiencia de Contreras (2013) logró concretar en la sensibilización, dando cumplimiento a lo dispuesto en los lineamientos curriculares del decreto 804 de 1995: participación comunitaria, autonomía, diversidad lingüística, integralidad, solidaridad, etc. Estos principios y fines de la etnoeducación, entendidos como lineamientos curriculares, permitieron a la comunidad, participar y hacer aportes en el PEI, en su modelo evaluativo y sobre todo, ejercer un rol en los procesos etnoeducativos.

El enfoque epistemológico crítico social, que este proceso de sistematización logró identificar en las prácticas etnoeducativas, mostró a una escuela comprometida que hace de su actividad pedagógica, un escenario para identificar problemas del entorno, hacer de las actividades escolares tareas para debatir e identificar soluciones, logrando motivar la participación y el empoderamiento social, sobre temas como el fortalecimiento de la identidad, la valoración de la cultura propia, la preservación del medio ambiente y la preocupación por generar propuestas de desarrollo comunitario, con enfoque económico solidario.



5. 4. Enfoque metodológico

El foco sobre los pasos de la memoria

El enfoque desde el cual se estructura lo metodológico en esta experiencia, se sustenta en Jara (2010), cuando señala los aportes metodológicos cualitativos dentro de la sistematización como un todo constituido por partes que interactúan. Por lo tanto han de mirarse como una estrategia sistémica en la cual, “la evaluación, la investigación y la sistematización de experiencias se retroalimentan mutuamente y en que ninguna sustituye a la otra” (p. 57). Esto se reflejó en la integralidad de procesos adelantados por el grupo: investigar, valorar el hallazgo y producir saber, como sucedió por ejemplo, con el periódico escolar *Sí se puede* [Anexo 8].

En este caso, los estudiantes cambiaron la visión tradicional de subordinados y pasaron a ejercer un rol protagónico dentro de los procesos de formación, logrando reflejar esta nueva actitud en los padres de familia y otros actores, que acceden a las instalaciones de la sede central de la Institución Educativa Lorgia de Arco, la cual como lugar de deliberación y festejo comunitario, ocupa un lugar importante en los eventos especiales del corregimiento.

Estos actores entran a jugar un papel complementario, en la conservación del patrimonio institucional. Otro aporte sobre la visión sistémica la aportan Arnoldo y Osorio (1998), sobre el concepto sinergia cuando dice que una parte de un proceso, “en forma aislada no puede explicar o predecir su comportamiento [...] La sinergia es, un fenómeno que surge de las interacciones entre las partes o componentes de un sistema” (p. 10).

Los criterios metodológicos para la selección de la Institución Educativa Lorgia de Arco, obedecieron antes que a una suma, a una interacción de criterios como el que la comunidad seleccionada como experiencia significativa para la sistematización, ya que había sido referenciada en revista de primer nivel



académico, que hoy tienen alcance global gracias al ciberespacio y las revistas académicas digitales. Existiendo otros establecimientos etnoeducativos en el municipio, focalizados como etnoeducativos afrocolombianos, en Santander de la Cruz el empoderamiento social marcó la diferencia (Contreras 2013).

Escogencia del material del método de investigación. En este caso, la revisión documental, con sus formatos guarda estrecha relación, con la orientación de los materiales del proceso, recuperados por los actores en el trabajo de campo. En ellos se advierten claramente unos enfoques del taller, que promueven la participación de los asistentes, más allá de los usuales modelos deterministas de los formatos de este tipo, con el método tradicional (ver anexo T 1 y T2).

Acceso a material bibliográfico que en forma explícita, señalara a la experiencia y al material de referencia bibliográfico, para desde allí revisar los hallazgos. Como uno de los miembros del equipo, había participado en la experiencia como directivo docente, esta circunstancia permitió acceder a los recursos documentales que hoy conforman un archivo, desde el cual se pueden hacer incursiones de indagación o incluso, plantear un debate de falsabilidad entendido como, "la no existencia de principios universales de racionalidad científica" (Popper, citado por Vásquez 2006, p. 3): todo conocimiento es mutable, dinámico y perfectible.

Identificación de actores claves y material de trabajo producido por la experiencia: asesor etnoeducativo, directivos docentes, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad. Además de la posibilidad de acceder a material de archivo documental susceptible de revisión, se hallaron varios artículos de interés científico y académico del asesor en sitios académicos virtuales indexados como Redalyc.org; EsCielo, FAIA y Dialnet - entre otras -que tocan el tema de los estudios afrocolombianos y las experiencias etnoeducativas en la región Caribe, así como enfoques de género y etnia, que plantean debates de falsabilidad a las miradas tradicionales de la pedagogía con relación a los procesos etnoeducativos.



-Recolección de las memorias de los actores y la contrastación revisada de las mismas, mediante la transcripción. En el proceso de reconstrucción de la memoria de la implementación, se logró acceder mediante trabajo de campo a las instalaciones y distintos actores que ejercieron roles diversos en el proceso: el asesor, el directivo docente, los estudiantes, los docentes y miembros de la comunidad.

-Construcción de una línea de tiempo. Los documentos hallados y las entrevistas, permitieron construir una línea de tiempo del proceso, lo más detallada posible, con registro de incidencias posibles de demostrar, como por ejemplo, lo relacionado con la etapa de crisis, confirmada en las entrevistas a actores de la comunidad o que estuvieron ligados al proceso de implementación de la etnoeducación, en la Institución Educativa Lorgia de Arco.

-Reconstrucción de los hechos. Desarrollada a través de los insumos hallados durante la revisión documental, y problematizados en los cuadros y mapas de la experiencia (ver Anexo 8), registrados en los cuadros y gráficos que dan cuenta de la experiencia.

-Elaboración del relato previo. Construido sobre la revisión documental y las entrevistas, a partir de las memorias documentadas y testimoniales de los entrevistados (ver Anexo 4)

-Revisión dialógica del documento. Concretada en diversos aspectos, como las entrevistas semiestructuradas, realizadas a actores que tuvieron incidencia en los hechos objeto de la sistematización.

-Elaboración del documento final. Expresado en la ponencia, el relato y el presente documento, a manera de trabajo de posgrado.



5.5. Técnicas para la Recolección de la Información

El proceso de sistematización se basó en estrategias de recolección de la información coherentes con los paradigmas cualitativos: se empleó la revisión documental, apoyada en la entrevista semiestructurada como medio recolector de las distintas voces de los actores. A estos insumos sin salirse de los parámetros cualitativos, se les realizó análisis de contenidos según Krippendorff (1999) sobre la identificación de las palabras claves y la construcción de matrices de análisis de contenidos, que permitieron ubicar las categorías y subcategorías.

Resulta fundamental indicar que la revisión documental, es uno de los fundamentos estratégicos de esta sistematización, en tanto combina elementos que recogen la memoria del proceso, a través de formatos de recopilación de la información- la práctica- y los documentos bibliográficos de soporte – lo teórico. Sobre la importancia de lo documental Rodríguez y Valderiola (2009) la caracterizan como un proceso dinámico, “[...] que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información” (p. 2).

Mediante la revisión documental se recuperaron documentos y formatos pedagógicos que permitieran hacer una línea de tiempo del proceso. Con este instrumento se pudo hacer una reconstrucción y valoración de los enfoques desde los cuales, se desarrolló el proceso de implementación de la etnoeducación afrocolombiana como PGV en la Institución Educativa Lorgia de Arco. La revisión documental se aplicó sobre el PEI, el preparador de clase, la orientación de los talleres, el plan de aula o el plan de área entre otros.

Desde una perspectiva cualitativa de la investigación, el proceso de revisión documental, como un ejercicio de interpretación de la información recopilada, se mostró como un ejercicio en el cual, “interpretar es entendido como el logro de coherencia entre cierta particular categorización y su lugar en la estructura” (Rodríguez y Valderiola 2009 p. 9).



La revisión documental surgida de esta experiencia se mostró, como proceso de lectura crítica de la implementación, por medio de la revisión y contrastación de los testimonios sobre la construcción de acuerdos, conceptos y acciones contenidos en unos formatos que la comunidad participante en el proceso, dejó como un derrotero de pistas, detallando la manera como sus miembros aprehendieron y replicaron un saber académico o analizaron sus propios saberes, en escenarios como los talleres, las jornadas pedagógicas de desarrollo institucional o la construcción del modelo de evaluación, producto de sesiones académicas extraordinarias.

5. 5. 1. Elementos de la Etnografía.

De gente en gente y de casa en casa

La etnografía en esta sistematización de las prácticas etnoeducativas, permitió describir, comprender y producir saberes sobre los eventos, documentos y testimonios resultantes de la experiencia sistematizada como implementación de un proceso etnoeducativo, que fue más allá de la construcción de contenidos y recuperación de costumbres, buscando la reflexión intercultural sobre cómo la etnoeducación transformó tanto las formas de ejercer la docencia, cómo la comunidad asumió la razón de ser del establecimiento educativo.

La técnica de recolección de la información según el punto de vista etnográfico, consistió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas, lo cual facilitó una descripción detallada y densa de los hechos, personajes, percepciones, y voces de los actores en su contexto. Para Vasilachis (2006) la entrevista semiestructurada es una técnica – en tanto disposición de recursos escritos, ambientales y metodológicos orientados hacia un fin - para auscultar información relevante sobre un proceso, un personaje o un acontecimiento memorable, sobre los cuales se halló la necesidad de profundizar en el análisis de contenidos.



Con los recursos de la etnografía, como estrategia técnica para la recolección de información, se desarrollaron actividades aplicados a los actores de la experiencia [Ver Anexo 3]. Estas acciones proporcionaron importantes insumos que ayudaron a constatar el trabajo en los núcleos familiares, así como el uso de recursos didácticos como la autobiografía y la biografía, empleadas como un pretexto textual para crear el hábito de lectura y escritura comprensiva. Estos hallazgos aparecen registrados en la revisión de los formatos pedagógicos como, preparador de clases, talleres, observador del estudiante, los cuales mostraron la intencionalidad de lo étnico e identitario en las prácticas de aula [Ver anexos 1, 2, 3, 7]

En este sentido, se aclara que la autobiografía ni la biografía fueron ejes del trabajo de sistematización, sino hallazgos sobre recursos didácticos empleados por los etnoeducadores de la Institución Educativa Lorgia de Arco, para fomentar los hábitos de lectura y producción textual, con un enfoque identitario tal como plantean los ejes problémicos del modelo didáctico ambiental de Alberto Alzate Patiño, que fue adoptado por la comunidad educativa.

5. 5. 2. Revisión documental

Siguiendo la pista desde el papel

La revisión documental sobre la cual se procesó la experiencia, tuvo en cuenta los aportes de Barbosa y Rodríguez (2013) en cuanto referentes. Dentro de ellos destacamos: el contexto del proyecto, los referentes conceptuales que lo sustentan, la estructura metodológica y la actitud de los investigadores ante la producción de saber de los actores de la comunidad educativa investigada. No obstante, se tuvo en cuenta que para su respectivo uso, los investigadores identificaron aquellos documentos de relevancia que sirvieron de soporte para satisfacer los intereses investigativos.



El análisis de contenidos según Krippendorff (1999), se empleó como un recurso para analizar, los testimonios de los actores y caracterizar las etapas de la implementación, como los antecedentes o la crisis, por sólo mencionar algunas de ellas [ver anexo 3]. Con este método, se pudo identificar la emergencia de categorías y subcategorías en los testimonios de los actores, que fueron coloreados para clasificar los contenidos de los testimonios, por cada momento - como la crisis o los avances – de la experiencia revisada. Con ello se construyó un mapeado que puede observarse en el cuadro o gráfico No. 7.

El contexto de la experiencia. En este caso, los miembros del grupo de investigación se desplazaron a Santander de la Cruz, para analizar los documentos que sirvieron como insumos para hacer el levantamiento del tema; realizar las entrevistas planeadas a los miembros de la comunidad, sobre la forma como habían asimilado los conceptos relativos al proceso etnoeducativo, como se dio la participación comunitaria. Este desplazamiento permitió la revisión del PEI, de los formatos de los talleres, de los planes de área, planes de aula, etc.

Con la revisión de los referentes conceptuales y procedimentales. Se buscó establecer la conexión coherente entre los autores y metodologías, de manera que ello permitiera sustentar el material, dentro de los referentes teóricos y metodológicos, en relación con el tema de investigación y los enfoques. Sobre el aporte de lo documental Rodríguez y Valderiola (2009) consideran que, “en tanto proceso dinámico remite esencialmente a la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información” (p. 2).

Esta distribución de la información se aprecia en la identificación de los conceptos claves y las subcategorías, en las matrices y los gráficos, de los cuales se habló antes, y que ayudaron a hacer un relato pedagógico sobre el proceso de reconstrucción de la experiencia pedagógica [ver anexo 3].



En la estructuración y materialización del proceso con sus referentes. Se tuvo cuidado de plasmar estos elementos en el cronograma de información, buscando en todo momento guardar la coherencia, entre los supuestos metodológicos y teóricos que sirvieron para estructurar la experiencia, evitando desfases con el enfoque adoptado por los investigadores. La categorización y su lugar en la estructura, obligaron la revisión documental como proceso dialéctico, como instrumento, que aportó los recursos, en la sinergia de la relación teórico/práctica.

La conclusión. Se desarrolló según Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2013) como un recurso utilizado como guía para obtener la base que soporte la intervención – como resignificación y fortalecimiento - “para obtener un cimiento para la proyección de nuevos retos investigativos” (p. 101). La fase heurística en los pasos anteriores, reflejó también los esquemas de triangulación del análisis de las matrices según Krippendorff (1999), posibilitando identificar categorías, subcategorías y palabras claves [Ver anexos 3, 6, 8].

La documentación revisada permitió concluir, como la apropiación que hizo la comunidad de los lineamientos curriculares de la etnoeducación – descritos en el artículo 2º del decreto 804 de 1995 – haciendo uso de los espacios legales en mención, dio como resultado un modelo de evaluación, con un ambiente de aprendizaje experimental para aplicar el saber escolar [Ver entrevistas en anexo 3]; con una intencionalidad etnoeducativa manifiesta en el PEI y en otros formatos pedagógicos como los planes de aula, planes de área, etc. [Ver en anexos, 1, 2, 3, 6, 8].

5. 6. Técnicas para la Recolección de la Información.

En las rutas testimoniales y documentales

Como técnica para el desarrollo de este proyecto, se empleó la entrevista semiestructurada como un complemento de la revisión documental. Esta selección obedeció a la naturaleza del tema por investigar, que es la reconstrucción de una



experiencia significativa en cuanto, documento dialógico construido por los actores involucrados en la experiencia, la cual debe ser leída desde una polifonía de puntos de vista, influenciados por la edad, los roles en el proceso educativo y en los contextos familiares.

5.6.1. Entrevista semiestructurada.

Buceando en lo más profundo de la palabra

La entrevista permitió profundizar eventos y testimonios practicados a docentes, estudiantes y miembros de la comunidad en diversos momentos de la implementación [ver anexo 3, 4, 5, 6, 8]. Se logró una mejor comprensión de la estrategia empleada para afrontar la oposición de algunos actores escolares a la etnoeducación, obtener una perspectiva más detallada sobre los orígenes del proceso, cómo se planeó. Por eso se optó por entrevistar al gestor etnoeducativo y a la rectora.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por su carácter conversacional, como interaccionismo simbólico en tanto técnica de investigación donde, “[...] el investigador debe situarse dentro del proceso de definición del actor para comprender su acción” (Paz, 2003, p. 64). En otras palabras, una entrevista semiestructurada es un mecanismo para la reconstrucción profunda de lo testimonial, se sumerge en los detalles del entrevistado, trabaja para la comprensión empática de los hechos, no para lucirse con la racionalización del tiempo y de los resultados del proceso.

5. 6. 2. Revisión documental

Memorias en el papel

Se desarrolló con base en los aportes de Velasco y Rada (2009), como lectura para una contrastación de los testimonios de los actores de la experiencia, para construir el relato pedagógico fruto de la triangulación de información (Cisterna 2005). Se desarrolló cumpliendo cuatro momentos: contextualización, descripción,



estructuración y conclusión. Ayudó a contextualizar la información según el tiempo, el espacio y los actores que lo encarnan (Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013). Se revisó el material de los talleres y formatos pedagógicos: PEI, planes de aula, planes de área, sistema evaluativo, informes, formatos de los talleres, etc.

Con la revisión documental se propuso constatar la forma como la comunidad entendió y apropió en el momento de la experiencia, los principios y fines de la etnoeducación: autonomía, participación comunitaria, integralidad, diversidad lingüística, flexibilidad y progresividad. Se evidenció que la comunidad identificó en el PGV aspectos concretos: la importancia de la identidad, del sentido de pertenencia, de la protección del ambiente y de la calidad de vida, así como la generación de propuestas de desarrollo comunitario, integradas al currículo.

La forma como el preparador de clases- entre otros formatos- reflejó los principios y fines de la etnoeducación planteados en el marco legal, al momento de concebir y planificar la clase, la forma como el horizonte institucional y los recursos administrativos y roles del PEI, todos esos recursos revisados, expresaron que en efecto allí se desarrolla un proceso etnoeducativo afrocolombiano, por cuanto se mantuvo el diálogo de saberes, la identidad, y la participación comunitaria, según la exigencia del decreto 804 de 1995 en su artículo 2º [Anexo 8].

6. APUESTA METODOLÓGICA

Tras el encargo social de la etnoeducación

6. 1. Análisis de evidencias.

Enmarcarse en el eje problémico

6.1.1. Análisis de contenido. (Krippendorff).

Trasmallo en un mar de palabras



El análisis de contenido se desarrolló con base en los principios de Krippendorff (1999), aplicados a los contenidos plasmados en las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas. Para ello se hizo el ejercicio de identificar los momentos que había tenido la experiencia: antecedentes, implementación, crisis, avances y cierre de la experiencia. A cada uno de estos momentos se le asignó un color [ver anexo 3], con el cual se resaltaron los testimonios dados por los actores entrevistados durante el proceso de sistematización.

En el análisis de contenido, se tuvieron en cuenta las palabras y frases que por connotación o denotación, apuntaron a categorías como PGV, práctica institucional en etnoeducación, estrategia etnoeducativa, empoderamiento social, etc. Una categoría se consideró emergente, cuando mostró relevancia por repetición o por dominio demostrado de los participantes de la experiencia, en su léxico, como sucedió con el trabajo comunitario y la proyección social, en la comprensión del proceso etnoeducativo y sus lineamientos curriculares [Anexo 8].

6.1.2. Triangulación de la información

Saberes contextualizados como herramientas

El cuadro Número 1, muestra cómo se construyeron las categorías y subcategorías, según el modelo de Cisterna (2005). Obsérvese que en sí mismo, constituye una matriz que permite hacer un resumen del proyecto: señala el origen e interés epistemológicos y pedagógicos, desde los cuales se construye el proceso de sistematización, la pregunta que lo origina y direcciona, los objetivos y las tres grandes categorías que surgen, con sus respectivas subcategorías. Éstas tienen su origen en un análisis inferencial de los datos aportados por los entrevistados, que fueron procesados a su vez, partiendo de los aportes de Krippendorff (1990):



Cisterna (2005) en su análisis pragmático y semántico de contenidos, relacionando causa y efecto, ayudó a trazar un derrotero sintético de la experiencia para la revisión y la coherencia, de los procesos desarrollados de acuerdo a las necesidades identificadas, así como los propósitos, categorías, y subcategorías características de las diferentes etapas de esta sistematización. El cuadro No. 2 muestra los resultados de la entrevista semiestructurada, con la visión de los actores consultados, su mundo de valores, su memoria axiológica del proceso.

El cuadro No.2 también ofrece un ejemplo de cómo se procesaron las entrevistas semiestructuradas, agrupadas en subcategorías que fueron surgiendo al hacer el análisis pragmático y semántico de los testimonios, siguiendo el esquema de analizar las relaciones de causalidad y los contenidos semánticos, estableciendo la primacía de las prácticas institucionales, algo esperado en un proceso que se institucionalizó, centrado en el empoderamiento legal y sociocultural de la comunidad.

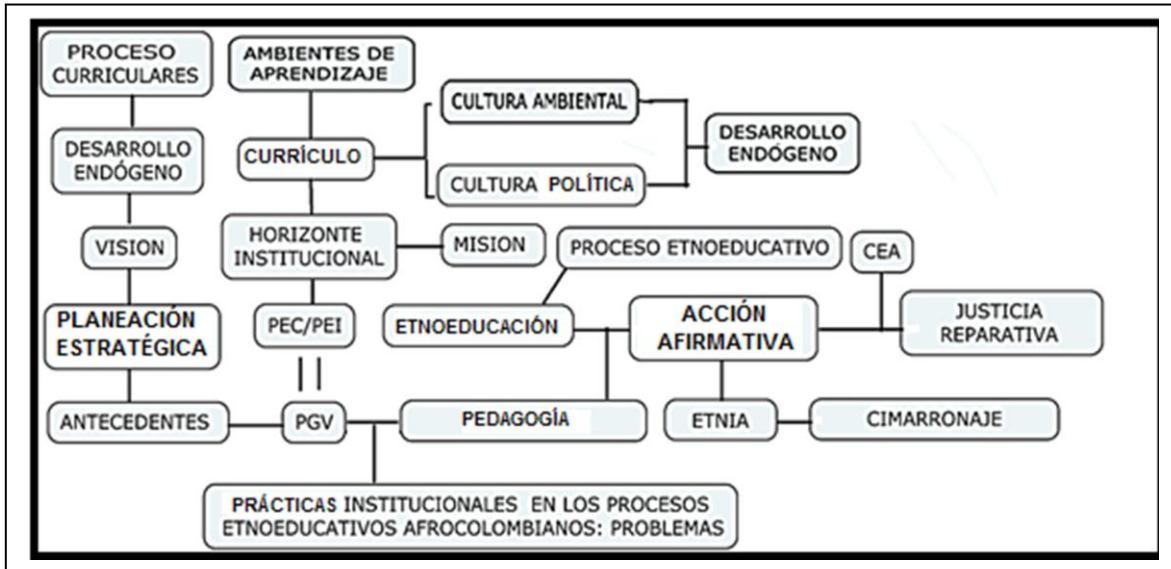


Análisis temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Análisis sobre la sistematización del proceso etnoeducativo	La necesidad de sistematizar experiencias etnoeducativas desde las perspectivas de la construcción colectiva de un proyecto global de vida y de un empoderamiento social basado en el diálogo de saberes.	¿De qué manera la sistematización de la práctica educativa con enfoque etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco del Corregimiento de Santander de la Cruz del Municipio de Molinos, Departamento de Córdoba, del periodo 2008 - 2012 se puede convertir en un documento académico que permita nuevos desarrollos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos desde la perspectiva del proyecto global de vida?	Sistematizar la práctica educativa con enfoque etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco del Corregimiento de Santander de la Cruz del Municipio de Molinos, Departamento de Córdoba, del periodo 2008 - 2012 como documento académico desde la perspectiva del proyecto global de vida	Identificar los marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos que posibiliten la reconstrucción de la experiencia significativa como documento académico de referencia	Práctica Institucional en etnoeducación	Proyecto global de vida, PEI, horizonte institucional, Planeación estratégica, acción afirmativa, Justicia reparativa, desarrollo endógeno, proyecto pedagógico, focalización, neoliberal, manifiesto, cliente, asociado, cooperativismo, mano de obra barata, autonomía, SENA, discriminación, resistencia al cambio, implementación, diagnóstico, participación comunitaria, Modelo pedagógico, Cultura ambiental, gestión de proyectos.
					PGV	Cultura política, etnia, procesos etnoeducativos, etnoeducación, procesos curriculares, cimanoraje, CEA, currículo, Sensibilizar, crisis, áreas saber, valor solidario, docentes, discriminación, economía solidaria, autobiografía, diagnóstico, Modelo pedagógico, estrategia etnoeducativa, lineamientos curriculares, Foro ambiental, ambientes de aprendizaje, Modelo didáctico, emprendimiento,
					Estrategias Pedagógicas	Cultura política, Cultura política, etnia, procesos etnoeducativos, etnoeducación, procesos curriculares, cimanoraje, currículo, educación regular, docentes, ejes problemáticos, biografías, talleres, diagnóstico, Modelo pedagógico, estrategia etnoeducativa, foro ambiental, ambientes de aprendizaje, Bullerengue, Modelo didáctico, proyectos productivos,

Cuadro No. 1. Construcción de categorías y subcategoría. Fuente: Cisterna (2005)

Subcategorías	Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento docentes de aula	Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento docentes técnico-pedagógicos	Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento estudiantiles
-Concepciones teóricas	¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su quehacer evaluativo como profesional de la educación?	¿Cuáles son, en su opinión, las concepciones de evaluación que orientan la práctica pedagógica de los docentes?	¿Cuál es en tu opinión, la idea que tienes tu profesor sobre la evaluación?
-Implicaciones prácticas	¿De qué manera expresa en su práctica de aula su idea de lo que es la evaluación educativa?	¿Considera que la concepción teórica que el docente tiene acerca de la evaluación se suele expresar en la práctica que éste desarrolla?	En tu opinión, ¿estás de acuerdo con la forma en que eres evaluado?
-Rol en el sistema escolar	¿Cuál es a su juicio el rol que la evaluación como quehacer sistemático desempeña dentro del sistema escolar?	En su opinión, ¿el docente de aula tiene claro el rol que juega la evaluación en el sistema escolar como totalidad?	¿Qué importancia crees tú que tu profesor realiza a las notas de los alumnos?
-Rol en la sala de clases	En su opinión, ¿qué rol desempeñan las acciones evaluativas en la sala de clases?	¿Cuál crees Ud. que es la idea que el docente de aula tiene sobre el rol que juega la evaluación en la sala de clases?	¿Para que crees tú que tu profesor realiza evaluaciones en la sala de clases?
-Instrumentos utilizados	¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza habitualmente en la sala de clases con sus estudiantes?	En su percepción, ¿cuáles los principales instrumentos de evaluación que aplican los docentes en el aula? ¿A que se debe esto?	¿Qué actividades realiza y aplica el profesor para evaluar a ti y a tus compañeros?
-Frecuencia de los eventos evaluativos	¿Cuál es la frecuencia con la que realiza los diversos eventos evaluativos? ¿Qué criterios le orientan en dicha frecuencia? ¿Cómo genera la retroalimentación?	¿Conoce la frecuencia con que los docentes de aula suelen realizar los eventos evaluativos? ¿Qué opinas de ello?	¿Crees tú que la cantidad de evaluaciones que tu profesor realiza está bien? ¿Qué pasa cuando hay notas muy malas?
-Criterios de corrección	¿Cuándo revisa los trabajos de sus estudiantes sobre qué criterios asigna los puntajes? ¿Construye pautas de corrección?	¿Cómo evaluaría los criterios de corrección y asignación de puntajes que usan los docentes de aula?	¿Crees tú que tu profesor actúa de forma justa cuando revisa tus diversas evaluaciones?
-Criterios de calificación	¿Cuáles son los criterios que orientan la asignación de notas a los trabajos de sus estudiantes? ¿Dichos criterios son invariables o flexibles?	En su opinión, ¿las calificaciones escolares expresan efectivamente los aprendizajes logrados por los estudiantes?	¿Crees que las notas que obtienes reflejan verdaderamente lo que has aprendido?

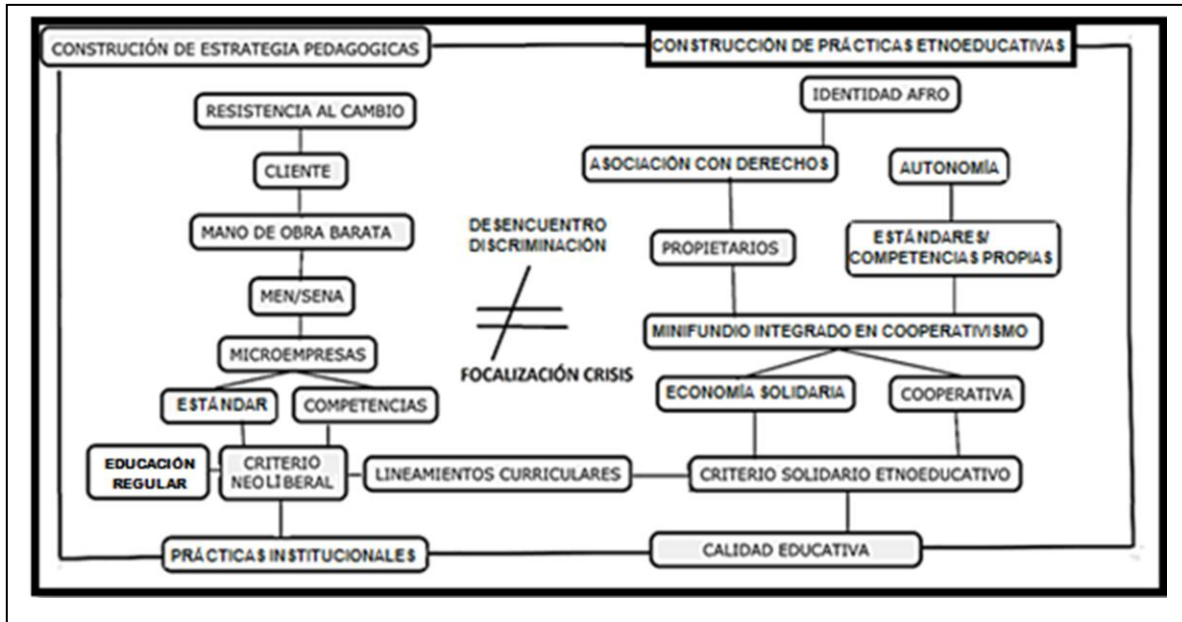
Cuadro. No. 2. Pauta entrevista semiestructurada estamentos. Fuente: Cisterna (2005)



Cuadro. No. 3. Antecedentes de la experiencia. Fuente: Diseño propio (2005)

En los ejes, vertical y horizontal izquierdo del cuadro, el concepto antecedentes a la izquierda y en forma ascendente, contiene las palabras o conceptos claves más básicos: planeación estratégica, procesos curriculares, en el eje horizontal se halla el PGV la pedagogía y la etnia. Esos dos ejes se cruzan dando lugar al PEI/PEC que contienen al horizonte institucional que a su vez contiene la misión, la visión y el currículo con sus ambientes de aprendizaje.

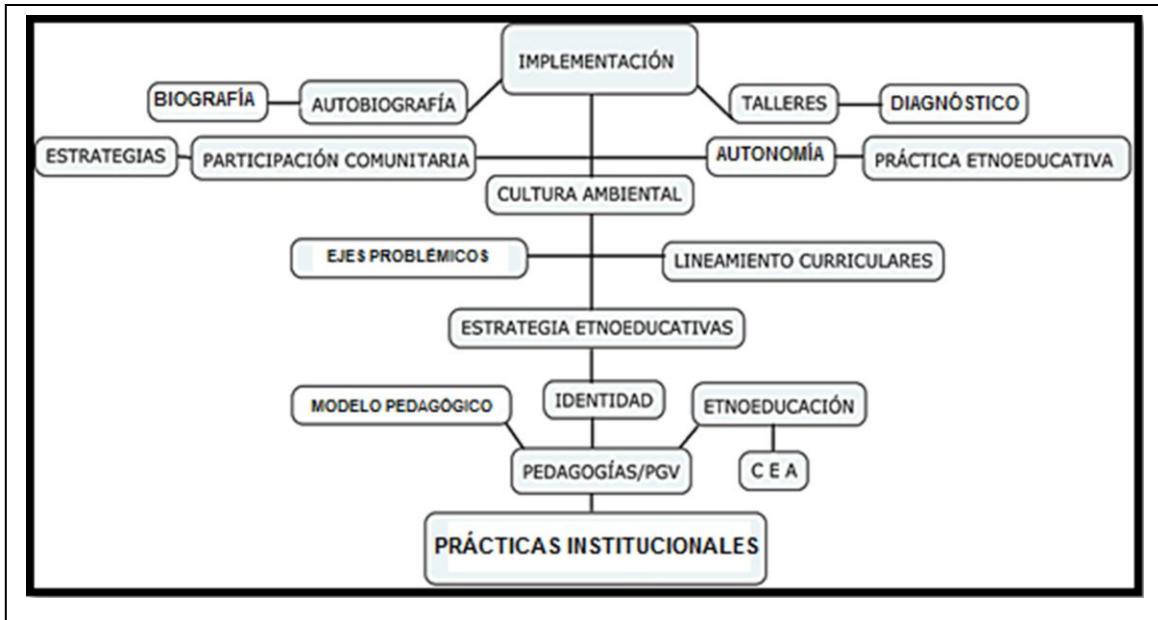
Ello se debe a que el currículo se concibe según los aportes de Bernstein (1978) como un proyecto de sociedad que en los procesos etnoeducativos corresponde a proyecto de comunidad organizada, de allí que sean claves una cultura política, una cultura ambiental y sobre todo procesos de reafirmación cultural, referentes que les son inherentes a la etnoeducación, bien sea en calidad de Cátedra de estudios afrocolombianos – CEA- o de proceso etnoeducativo. Todo ello lo evidenció la institucionalización: destacó el concepto prácticas institucionales en etnoeducación como búsqueda de calidad.



Cuadro. No. 4 Mapa Crisis del proceso o experiencia. Fuente: Diseño propio (2015)

El mapa tomado de las declaraciones de la rectora y del asesor etnoeducativo, mostraron como la crisis tuvo por excusa la calidad educativa, pretexto para ocultar manifestaciones de discriminación, saldadas mediante la sensibilización de los principios y fines de la etnoeducación, con los cuales se confrontaron dos visiones económicas: la solidaria y la neoliberal. La primera, sustentada en el PGV y la sostenibilidad; el estudiante es sujeto de derechos. La segunda, en estándares de competencias, la microempresa, la generación de mano de obra barata desde el MEN y el SENA. El estudiante es visto como cliente.

La crisis suscitó escenarios de diálogo que permitieron la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas gestionadas mediante consenso, que sustentaron las prácticas, etnoeducativas e institucionales. Los docentes que se opusieron ejercieron la clásica resistencia al cambio, tan común en todo proceso que supone rupturas - como la etnoeducación - orientada desde los principios de la economía solidaria y cooperativa, que buscó en el contexto aprovechar el minifundio organizado en cooperativas.



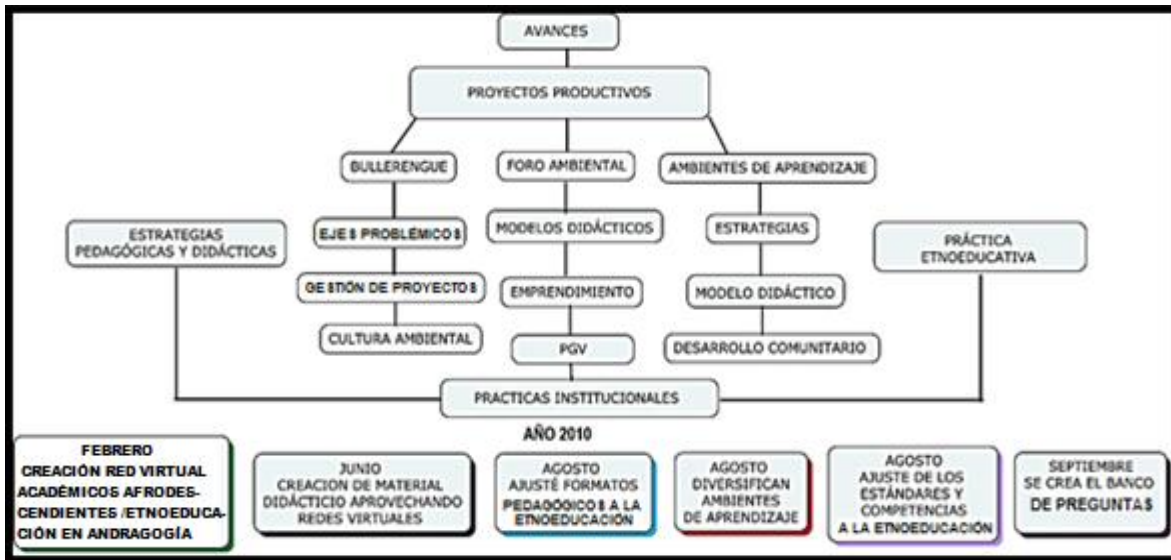
Cuadro. No. 5. Mapa implementación de la experiencia. Fuente: Diseño propio (2015)

El proceso etnoeducativo se implementó de principio a fin, con base en un marco legal y pedagógico, direccionado hacia la construcción de unas prácticas institucionales propias, creando las bases para las prácticas etnoeducativas y las estrategias pedagógicas y didácticas, fundiéndose así, la pedagogía y el PGV que determina desde lo institucional, el tipo de etnoeducación con su modelo pedagógico, de acuerdo a unos ejes problémicos que promueven sentido de pertenencia por la identidad, dentro de una estrategia pedagógica, que reconoce la cultura ambiental como necesidad didáctica (Anexos 1, 8).

Los ejes problémicos sirvieron además para direccionar e intencionar contenidos y actividades, dentro del modelo didáctico ambiental, escogido por la comunidad educativa. Estos ejes atraviesan las áreas curriculares con base en principios pedagógicos etnoeducativos como la autonomía y la participación comunitaria, a través de estas actividades: los talleres como espacios de formación colectiva, las jornadas pedagógicas y la autobiografía como estrategia



para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, ante un problema de rendimiento escolar por falta de hábitos de lectura y escritura.



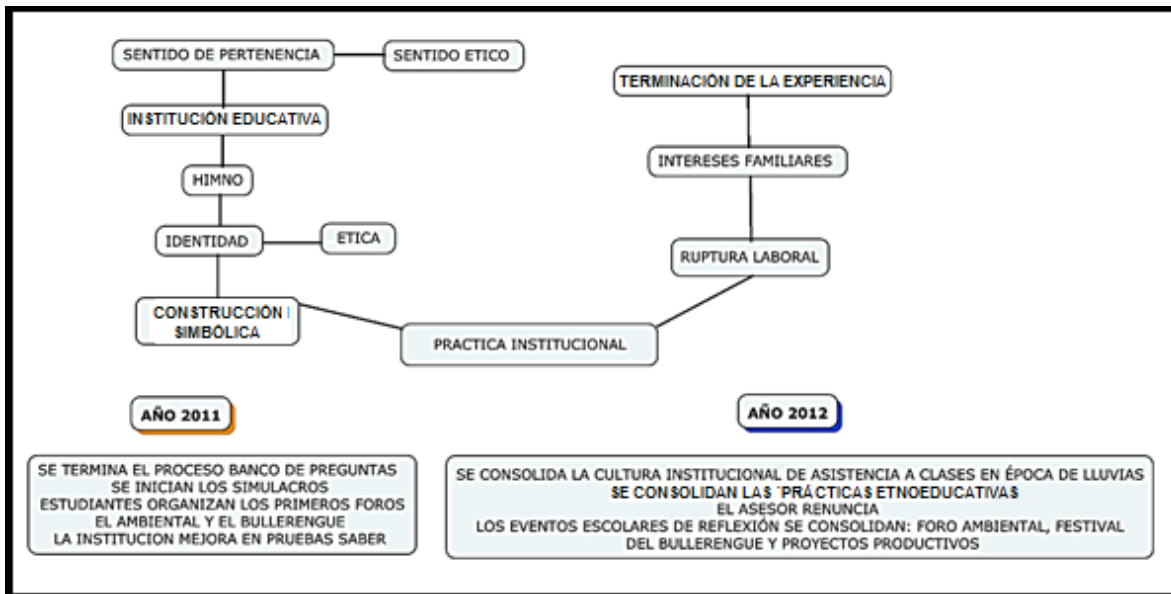
Cuadro. No. 6 Mapa de avances. Fuente: Diseño propio (2015)

Los avances conservaron la coherencia ascendente desde una base centrada en el PGV tal como lo establece el decreto 804 de 1995, marco legal de los procesos etnoeducativos. Esta etapa permitió la consolidación de las prácticas institucionales en forma definitiva. Destacó el discurso impulsando la promoción del desarrollo comunitario y la cultura ambiental, promoviendo los proyectos productivos en términos de sustentabilidad, como estrategia y forma de construir el etnodesarrollo como PGV, sensibilizado en proyectos y tareas escolares [Anexos 1, 7 y 8]

El PGV a nivel de práctica etnoeducativa, promovió el emprendimiento como propuesta de desarrollo con enfoque económico solidario, direccionado hacia la gestión de proyectos, de acuerdo a los ejes problémicos del modelo didáctico ambiental, conectados con una estrategia pedagógica etnoeducativa, donde los proyectos y las tareas buscaron en todo momento crear ambientes de aprendizaje: el de Bullerengue en lo cultural; el foro ambiental, en cultura ambiental responsable; y los proyectos productivos en lo económico solidario [Anexo 8, p. 54, 59, 60]



El cuadro de abajo resume el final no del proceso como tal, sino de la experiencia significativa dejada por el asesor etnoeducativo, que culmina en el año 2012 por motivos familiares, al establecer su residencia en Medellín y desplazarse a criar a sus hijas. En el año 2014 la rectora es trasladada a San Bernardo del Viento: ambos actores coinciden en que les faltó un poco de sentido del riesgo y del sentido de pertenencia, con esa comunidad educativa en zona de difícil acceso.



Cuadro. No.7. Terminación de la experiencia. Fuente: Diseño propio (2015)

El cierre de la experiencia se asume como un acto personal que va llegando por turnos, tanto para el asesor del proceso, como para la rectora: en ambos casos, los intereses familiares produjeron la ruptura laboral con el entorno y en el entorno, dejando no obstante una práctica institucional en etnoeducación, que logró fortalecer identidad, etnicidad, etnia, sentido de pertenencia institucional, en un nivel de construcción simbólica como la gestión del himno y la recuperación sobre el sentido histórico y cultural del Bullerengue o la champeta en la identidad afrocaribeña local.



No obstante, la rectora reconoció que una de las tareas que no pudo concluir durante su gestión, fue la concertación de un himno que representara a la comunidad etnoeducativa, esto es, al proceso de educación inclusivo y con empoderamiento social comunitario desde lo étnico, que no se pudo realizar. Después de hacer el cruce de testimonios de los actores, ahora se plantea cruzar los resultados de este ejercicio, con los documentos aportados, a manera una revisión documental.



Cuadro. No.8. Triangulación de la experiencia. Fuente: Diseño propio (2015)

Los cuadros se trabajaron con base en el análisis pragmático porque se trata de, “procedimientos que clasifican los signos según su causa o efecto probable” (Solís 2008; p. 174). Se trabajó la triangulación entre PEI/PEC, porque el PEI representa el punto de partida – trunco en los inicios- desde el cual, se sigue construyendo la proyección social de la etnoeducación como alternativa discursiva, como forma de administrar y realizar la práctica etnoeducativa, ante el punto de vista hegemónico de la educación eurocéntrica.



En este sentido, la experiencia dejó como enseñanza que el proyecto etnoeducativo comunitario o PEC es un punto de llegada alternativo, más cercano al PGV, como algo que surge cuando se logra ejercer plenamente, la autonomía y la participación comunitaria. Por ello, se hace un análisis dialéctico de contrastes entre los dos modelos, dando como resultante las palabras claves y subcategorías del cuadro No. 8., que ha de verse como abstracción del modelo de Krippendorff y como un resumen de los resultados arrojados por el mapa general (Ver anexos 8)

6. 1. 3. Categorización: categorías previas y categorías emergentes

Aterrizar contenidos y actividades

Las categorías se construyeron luego de la aplicación cruzada del análisis de contenidos semánticos con el análisis de contenidos pragmático. Con el primero se empezaron a detectar, aquellos conceptos relacionados con la etnoeducación que más se reflejaron en los testimonios de los dos actores, con base en los referentes conceptuales identificados en el estado del arte y en la revisión bibliográfica (Ver Anexo 5 – FRD).

Las categorías identificadas fueron: prácticas institucionales, estrategias pedagógicas y didácticas, práctica etnoeducativa, PGV, etnoeducación, PEI, lineamientos curriculares, pedagogía y empoderamiento social. De estas categorías se desprenden las siguientes subcategorías: autonomía, participación comunitaria, estrategia pedagógica, discriminación, gestión de proyectos, emprendimiento, desarrollo comunitario, que salieron de los mapas de las etapas del proceso: antecedentes, implementación, crisis, avances y terminación de la experiencia.

La categoría PGV, que resalta en los cuadros de antecedentes, implementación crisis y avances, resalta en la sistematización, pues según el marco legal, define la etnoeducación como proceso de elaboración colectiva



dotado de "fueros propios y autóctonos", de allí que la norma educativa reconozca como principios y fines la participación comunitaria, la autonomía y la solidaridad, como acciones afirmativas, derechos políticos y atribuciones de gestión, para que la comunidad organizada administre y ejecute sus propios procesos (ars.1 y 2 decreto 804 de 1995).

El PGV se hace PEC, cuando la pedagogía es resultante de las prácticas institucionales; es un proceso etnoeducativo que resuelve desde sus saberes, su concepto de calidad de la educación, sus prácticas etnoeducativas y sus estrategias, articuladas a una visión de etnodesarrollo donde los contenidos, impartidos en el aula, se convierten en instrumentos concretos para que los estudiantes en las clases y en el hogar, integrando a los padres de familia y a la comunidad organizada, hagan de las tareas escolares, espacios de reflexión y acción frente a necesidades del entorno.

La autonomía y la participación comunitaria tienen por finalidad cultivar una cultura política desde la cual forjar las prácticas pedagógicas objetivadas en las estrategias del modelo didáctico ambiental de Alberto Alzate Patiño con sus ejes problemáticos como se puede apreciar en el Anexo 1 - FP1- que figuran en los componentes del horizonte institucional. La articulación entre palabras o conceptos claves con subcategorías, responde a las pretensiones de objetividad y fiabilidad de las matrices y triangulaciones aportadas por Krippendorff (1990), Cisterna (2005) y Solís (2008).

6.1.4. Construcción de campos semánticos

Parámetros concretos en los proyectos de aula

En el momento de la implementación, al trabajar los conceptos que más destacaban en el análisis y cruce de datos, surgió como concepto central el de *las prácticas institucionales en etnoeducación*. Ello tiene bastante sentido, porque el



primer paso se da de parte de la rectora y el coordinador que son los encargados de construir cultura organizacional. En esos primeros pasos de la experiencia de implementación el terreno, se halló ausencia de prácticas institucionales deseables: se suspendían las clases ante cualquier amago de lluvia,; no había unidad de conceptos y ni de criterios en el manejo de los formatos pedagógicos, entre otros.

La construcción de prácticas institucionales etnoeducativas trabajó el empoderamiento social, como base de la pedagogía comunitaria, otra forma de nombrar en este trabajo a la pedagogía social identificada. La práctica institucional condujo hacia otros conceptos como: proyecto global de vida, pedagogía, etnia y cimarronaje, campos semánticos relevantes, porque la institucionalidad le otorga al proceso etnoeducativo, una mezcla de experiencia y práctica en legislación, para dirimir las actuaciones concordantes y discordantes: sin prácticas institucionales, se imposibilitaría el alcance de las metas del proceso.

Estos conceptos corresponden a una etapa de antecedentes, sobre los cuales se apoya el proceso, en lo relacionado con los conceptos claves que están asociados a la etnoeducación: currículo, planeación estratégica, horizonte institucional (misión, visión, valores), cultura política y cultura ambiental, que son junto a la identidad, las bases desde las cuales las prácticas institucionales en etnoeducación se objetivan como cultura organizacional, cultura política e imagen corporativa de la Institución Educativa Lorgia de Arco.

Durante la crisis se presentó un choque por resistencia al cambio, entre un grupo de docentes opuestos a la etnoeducación – en su mayoría no nativos y por fuera del proceso de base afrocolombiano- y otro grupo de docentes nativos del entorno que venían dentro del proceso organizativo afrocolombiano. Los primeros, ubicados en secundaria y los segundos, en primaria. Los campos semánticos que caracterizaron esta etapa son: calidad educativa y prácticas institucionales,



conceptos desde los cuales los dos grupos debaten en torno a aspectos como, universalidad de la educación, pertinencia y ambientes de aprendizaje.

La discusión se desarrolló en torno a la educación regular – promovida como única vía por los docentes opositores - desde un criterio neoliberal de estándares y competencias - a los cuales se antepuso la etnoeducación afincada en un marco legal diferenciado con lineamientos curriculares propios, basada en un criterio solidario como referente ético y económico. De allí se articularon otros campos semánticos que permitieron explicar las acciones y conceptos desde los cuales se dirimió el diferendo a nivel de praxis educativa:

Los docentes de la experiencia piloto etnoeducativa con el ejemplo y con los resultados se dedicaron a la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas, a hacer el esfuerzo por realizar unas prácticas propiamente etnoeducativas, superando el texto guía. Se internaliza el concepto de educación como derecho y no como servicio o mercancía; se enfatiza en la visión del estudiante como persona con derechos, asociada a una comunidad, que debe ser formado en economía solidaria para construir un PGV; no un estudiante visto como cliente, consumidor de estándares y contenidos para salir de la comunidad.

Cuando se implementó la experiencia, destacó el impulso de las prácticas institucionales desde arriba – liderada por el rector, el coordinador y el asesor- que lograron imprimir un sello de empoderamiento social. Destacaron conceptos como: pedagogía, PGV, modelo pedagógico, etnoeducación, CEA, identidad; referentes desde los cuales se va caracterizando la estrategia: trabajo de campo, desarrollo de contenidos etnoeducativos empleando los ejes problémicos, identificación del proyecto como ambiente de aprendizaje y metacognición.

Trabajar los ejes problémicos del modelo didáctico ambiental pone en discusión la necesidad de construir cultura ambiental en armonía con la naturaleza, participación comunitaria como espacio de formación en cultura política, la



necesidad de construir el concepto de etnodesarrollo desde las necesidades del contexto, y el impulso al trabajo en equipo, para avanzar en el desarrollo de estrategias didácticas y pedagógicas.

El momento de avances, alude a los aportes y hábitos que se generaron en la práctica etnoeducativa como práctica de aula y de campo, dándole sentido a la cultura organizacional, en tanto práctica institucional sustentada para su desarrollo en la práctica etnoeducativa y las estrategias pedagógicas, que los docentes comienzan a internalizar durante la construcción de los formatos pedagógicos e indicadores de desempeño, desde una visión propia resultado de la apropiación legal de los principios y fines de la etnoeducación.

Todo esto se mostró en: proyectos pedagógicos – foro ambiental, proyectos productivos o proyectos culturales- y el desarrollo comunitario por construcción colectiva que requirió a su vez, de un modelo didáctico donde el emprendimiento adquirió un nuevo enfoque: ya no se trata de formar mano de obra barata para el gran agronegocio y el latifundio que se dan en la zona, sino para impulsar una cultura de pequeños propietarios, que sean capaces de poseer la tierra, aprovecharla y producirla. Esta intención no se ha concretado hasta el presente y sólo se muestra como tímida afirmación discursiva en la comunidad [Anexos 3, 8].

El momento de la terminación de la experiencia, estuvo caracterizado en los campos semánticos por: una práctica institucional en etnoeducación ya robustecida e internalizada, fruto de un proceso de una intensiva pedagogía social ejercida también en los hogares [Anexos 3 y 7], objetivada en una semantización que permite una construcción simbólica sobre la etnia y la identidad que quisieron ser plasmadas en un himno, para fortalecer un sentido de pertenencia que ya había tomado cuerpo en una comunidad que respira y vive la etnoeducación.



La terminación de la experiencia se da por los intereses familiares y laborales, que irán paulatinamente alejando primero al asesor del proyecto, Nicolás Contreras y posteriormente a la rectora Sandra Helena Campo, por traslado motivado en relaciones familiares. No se trató en modo alguno en que la experiencia como tal dejara de existir como práctica etnoeducativa. El hasta luego, es una metáfora apropiada, para caracterizar este momento.

7. PROFUNDIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Objetivos que conduzcan a metas precisas

Profundizar una experiencia desde la significación, es develar el núcleo de las acciones, las esencias de los conceptos, personajes, lugares, prácticas y elementos que permiten el desarrollo y evidencia de rasgos que hacen distinto, único o semejante; que lo hacen significativo o innovador, dentro de un mundo global en dialéctica relación de encuentros y desencuentros con tendencias mayoritarias, como proceso sujeto de la sistematización de su práctica etnoeducativa, en este caso.

Jara (1998) relaciona la profundización con la identificación de un eje, que permite caracterizar la sistematización como núcleo desde el cual se realiza la experiencia estudiada. En este caso, la práctica etnoeducativa como ejercicio trascendente de la escuela hacia la comunidad en un camino de doble vía, rasgo que le da identidad a los procesos indagados y los hace singulares, en tanto alrededor de ellos, se articularon las prácticas institucionales en etnoeducación, las estrategias pedagógicas; y el PGV, las cuales resaltaron o fueron recreadas con frecuencia, durante la experiencia.

Sistematizar en profundidad desde la perspectiva sociocrítica, es generar reflexiones capaces de inducir cambios no sólo a nivel del contexto, sino también en el ámbito de la comunidad académica. La caracterización de los actores, es acercar a los lectores a una sicografía interpretativa de quienes vivieron la



experiencia y fueron sujetos del cambio, desde una dialéctica de encuentros y desencuentros, visibles en los avances o en la crisis de la experiencia, por citar unos ejemplos de etapas halladas en esta sistematización de experiencias.

Caracterizar a los actores hace más comprensible entender el relato y el eje de la sistematización, es ver el elemento que cohesiona el ejercicio a nivel teórico y práctico; reconstruir la línea de tiempo de cada momento de la experiencia sistematizada, expresada en un relato pedagógico que ha de entenderse como ejercicio interpretativo, desde el cual dar cuenta de cada momento y como eje, alrededor del cual la experiencia adquiere sentido social y académico, como práctica transformadora, como ejercicio propositivo fundamentado en el discurso ligado a la acción reflexionada y planificada (Maldonado 2007).

7.1. Caracterización de los Actores.

¿Quién es quién? ¿Cuál es tu cuento?

Caracterizar los actores es describir a los participantes de una experiencia en su nivel de protagonismo, recuperando sus rasgos más representativos, es un proceso intersubjetivo al decir de Escobar y Ramírez (2013) en el cual se hace, “una lectura crítica de los sentidos otorgados a la experiencia y de los significados que los participantes tejen durante el diálogo de saberes” (p. 100).

Pese a ser una lectura crítica, una sistematización y una caracterización se urden con, “una hermenéutica de la experiencia realizada a través de los diversos saberes que la fundamentan de manera implícita o explícita” (Escobar y Ramírez 2013, p 100). En este caso, este esfuerzo se hace sobre los actores como un relato que ofrece un panorama sobre las motivaciones que implicaron e imbricaron a quienes vivieron la experiencia, unas veces en confrontación, otra veces en consensos y otras en disensos.



El asesor Nicolás Ramón Contreras Hernández. Es asesor independiente de los procesos etnoeducativos afrocolombianos, proveniente de una familia que logró conservar el relato sobre sus orígenes africanos e indígenas Zenúes. Su historia da a entender que la familia ocupa un lugar muy importante en su formación, que es complementada por su participación en observatorios de investigación sobre lo mediático y las huellas de africanía.

Su fuerte es la investigación de campo y su capacidad para generar liderazgo desde el trabajo con la familia y con la comunidad. Fue la persona que orientó el proceso de implementación de la etnoeducación en el proyecto etnoeducativo, ejerciendo una práctica de aula en Humanidades con sentido transversal y manejo de las Tics, como un ejemplo desde el cual mover a sus compañeros de práctica etnoeducativa, dentro del ejercicio de implementación.

Sandra Helena Campo Polo. Es la rectora de la Institución Educativa Lorgia de Arco al momento de implementarse la etnoeducación. Desde su papel como rectora de la Institución, gestionó los recursos y logística requerida para que la implementación se concretara. Ejerció con mucha responsabilidad y liderazgo, el monitoreo de cada actividad, actuando como mediadora en los distintos momentos, tensiones, encuentros y desencuentros, surgidos alrededor del proceso de construcción colectiva del proyecto global de vida.

Jorge Luís Díaz Ortiz. Coordinador académico de la Institución Educativa Lorgia de Arco del municipio de Santander de la Cruz, se formó en el liderazgo político comunitario en su experiencia vital; y en su concepción pedagógica, en el modelo educativo de la pedagogía activa del SENA, saberes que le permitieron impulsar los proyectos productivos y una gran capacidad para negociar las situaciones de tensión, adquiriendo reconocimiento como gestor de alianzas comunitarias. Es un estudioso de la prospectiva en la administración educativa, entendida como capacidad para gestar ambientes posibles y deseables.



Álvaro Barrios Polo. Docente egresado de la Universidad Luís Amigó en Pedagogía reeducativa, con amplia experiencia en los procesos sociales y etnoeducativos afrocolombianos. Su capacidad para establecer redes de amigos, le permite estar presente en cada evento académico etnoeducativo de importancia en Córdoba y el resto de la región Caribe, representando los intereses de la organización de base Oeafrosan a la que pertenece. Es reconocido en la comunidad por la gestión de becas condonables para la educación superior de los y las jóvenes del contexto.

Darly Coa Barrios. Docente de básica primaria egresada de la Universidad de la Guajira con Especialización en informática educativa, caracterizada por su ejercicio del liderazgo social y político, en la comunidad. Fue una de las maestras que más trabajó motivando a sus compañeras, para que el proceso etnoeducativo se robusteciera. Su papel en la construcción de recursos etnoeducativos empleando las Tics, ayudó a motivar a sus compañeras y compañeros en la básica primaria.

Juan Manuel Cassiani. Por su rendimiento académico junto a la estudiante Adriana Medina, realizó la labor de monitor de uno de los grupos de complementariedad académica, con los condiscípulos que tenían bajo rendimiento escolar, en los ejercicios de educación de pares puestos en marcha dentro del proceso de implementación de las prácticas etnoeducativas. Participó activamente en las actividades de penetración etnoeducativa en las familias, motivando a sus compañeros para que se sumaran a las salidas de campo.

7. 2. Eje de la sistematización

PGV: Escuchar la voz de Zapata Olivella

El eje de la sistematización es la práctica etnoeducativa, la cual – vista desde lo afrocolombiano- adquiere una significación en la experiencia sistematizada, en



las voces de sus actores, unas veces como el descubrimiento del saber ancestral, otras veces como la reconstrucción del tejido social; otras como proyecto social, y como construcción de una práctica de acercamiento múltiple a un legado afrocolombiano: a nivel del desarrollo comunitario, la identidad, la concepción de escuela y de administración educativa, que se integra en la educación hecha gestión comunitaria.

La sistematización en palabras de Ghiso (2004) es, “una práctica social, en la que se construyen comprensiones y explicaciones” (p.11), en este sentido, la profundización de la experiencia en voces de los actores, muestran cómo las prácticas etnoeducativas en la comunidad, al revisar los formatos de los talleres de implementación, evidenció en sus objetivos, “empoderar a la comunidad educativa y a la comunidad en general en el conocimiento de los principios y fines de la etnoeducación fomentando la participación comunitaria y la autonomía ” [Anexo 1-T1/T2].

Para Sandra Helena Campo, una práctica etnoeducativa de la comprensión del saber local se pudo evidenciar cuando, “los docentes comenzaron a trabajar visitas a los personajes de la comunidad, al señor que hacía las totumas al señor que tenía que ver con todo ese proceso, al señor que cantaba bullerengue como lo hacía y como le podía enseñar a los niños eso que él sabía, el señor que trabajaba con el coco como era que lo hacía y lo de la autobiografía sirvió también para detectar la realidad que cada estudiante vivía” [Anexo 7 – ESC- p. 44].

Para el Coordinador educativo Jorge Díaz Ortiz, la finalidad de la práctica etnoeducativa se logró cuando, “una comunidad puede aprovechar los elementos que tiene en el entorno para desarrollarse y por ultimo lo que tiene que ver con la conservación y la protección del medio ambiente, ¿por qué no hacerlo nosotros



desde nuestro entorno, empezar a dar, digamos que dar resultados, valorando, protegiendo, el medio ambiente?" [Anexo 4 –JDO- p. 34]. Esta comprensión de la práctica etnoeducativa, conlleva la pregunta por la capacidad para generar etnodesarrollo.

El etnodesarrollo se define según los principios y fines de la etnoeducación afrocolombiano como un ambiente de aprendizaje social amplio, consistente en generar espacios de construcción de proyecto global de vida donde, "la comunidad en general intercambia saberes y vivencias de acuerdo con sus usos, costumbres, tradiciones y sus fueros propios y autóctonos" [artículo 1º decreto 804 de 1995- ver anexo 1], es decir, una etnoeducación para construir desarrollo comunitario por consenso, a través de una relación dialógica fluida entre la escuela y la comunidad.

Para el docente Álvaro Barrios, la práctica etnoeducativa, es un ejercicio de búsquedas y encuentros sobre el yo individual y colectivo de una comunidad, donde el color de la piel es un escenario de contrastación del pasado con el presente, lo cual se hizo evidente cuando, "descubrimos que lo que hacíamos en nuestra vida cotidiana era etnoeducación, pero no lo sabíamos [...] incluso con la etnoeducación empezamos a aceptarnos como personas negras, porque eso antes se percibía como algo negativo, como algo que daba vergüenza" [Anexo 3- AB- p. 25].

La práctica etnoeducativa, a pesar de la lucha por el sentido y los espacios sociales, características del cimarronismo contemporáneo como movimiento intelectual de la diáspora del ser afrocolombiano que busca reivindicar derechos diferenciados en una educación intercultural con proyección social (Zapata Olivella



1998), en Santander de la Cruz, se convierte en un escenario de encuentro con las políticas educativas del estado. Jorge Díaz Ortiz se refirió al tema cuando dice:

[...] bueno yo considero que uno de los aspectos fundamentales que yo valoro como significativo, tiene que ver con la armonización del proceso académico de la Institución, con los componentes etnoeducativos y el decreto que lo reglamenta. Cuando nosotros entramos a comprender que tenemos que adelantar eh.... Modificaciones al modelo pedagógico, cuando nosotros encontramos que.... El modelo pedagógico ambiental a través de sus ejes podría contribuir de alguna manera con la armonización, los procesos y hacer que la Institución como tal se proyecte a la comunidad [Ver anexo 3, p. 22]

La profundización de la práctica etnoeducativa como eje, se sintetiza desde el terreno de las prácticas sistematizadas, en la capacidad de la Institución Educativa Lorgia de Arco, para atreverse a dialogar con la comunidad respetando su capacidad de aprender y aportar en la parte académica, directiva, administrativa y comunitaria del PEI, a un proceso de transformación de prácticas, objetivos, contenidos y sentidos del quehacer de los maestros, en sus relaciones con su entorno social, ambiental, cultural y económico; en el esfuerzo que hacen por comprenderlo e interpretarlo como saber pedagógico.

7. 3. Línea de tiempo.

Días de trabajo entre lineamientos más allá del color

La línea de tiempo, que resultó del mapeado mental de los momentos de la experiencia, como un derrotero de conexiones entre fechas, acciones, símbolos, categorías y relatos sintetizados entre el dato, el concepto y la representación, muestran una reconstrucción no sólo descriptiva, sino también un esquema de comprensión de la forma como la sistematización de experiencias educativas y etnoeducativas – como en este caso- ayudan a develar la validez de ejercicios de reconstrucción colectiva de un hecho, como ejercicio de producción pedagógica.



De octubre a noviembre del año 2008, se desarrolla un proceso de sensibilización sobre el manejo de la legislación etnoeducativa, que logra sintonizar a los directivos docentes – Sandra Helena Campo la rectora- con el coordinador académico – Jorge Díaz Ortiz- con la arquitectura de la legislación etnoeducativa, desde el marco constitucional, la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 y el decreto en mención, en lo relacionado con el manejo y concepción de los principios y fines de la etnoeducación (artículo 2º decreto 804 de 1995).

Esta fase del proceso es crucial en el campo académico y pedagógico de la etnoeducación, pues hay una gran tendencia a confundir proceso etnoeducativo con Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Se hace énfasis en la concepción del proyecto global de vida o PGV como una propuesta de desarrollo comunitario endógeno. Surge la necesidad de oficializar la asesoría de Nicolás Ramón Contreras Hernández, la cual gestiona el coordinador Jorge Díaz Ortiz, gracias a sus contactos con el mundo político en la administración municipal de Moñitos.

7. 3. 2. Implementación

La gestión de los consensos

Con la celebración de un contrato de asesoría para acompañar las prácticas etnoeducativas en la Institución Educativa Lorgia de Arco, a principios del mes de Abril del año 2009, gracias a los buenos oficios del coordinador académico Jorge Díaz Ortiz con el secretario de educación Manuel Mora, se inicia la asesoría del proceso etnoeducativo afrocolombiano en el municipio de Moñitos: se decide hacer del proceso en la Institución Educativa Lorgia de Arco una experiencia piloto, para proyectar de acuerdo a los resultados y la disposición de las comunidades escolares, la implementación del proceso en otros establecimientos educativos de ese municipio.



Entre Abril, mayo y Julio, se iniciaron los talleres de construcción curricular del proceso etnoeducativo. El número 1, relacionado con el conocimiento de los principios y fines de la etnoeducación afrocolombiana, que son asumidos como lineamientos curriculares. El taller número 2º, en donde se analizaron y adoptaron los ejes problémicos del modelo didáctico ambiental, como los referentes para adecuar los contenidos de la malla curricular, de conformidad con las exigencias del proceso etnoeducativo y el contexto.

Estos ejes son: 1) La falta de sentido de pertenencia por nuestra cultura 2) La necesidad de conservar nuestros recursos naturales 3) La fragilidad de la calidad de vida 4) y la necesidad de generar propuestas de desarrollo comunitario (Anexo 1- T1 y T2). Esta etapa se caracteriza por el empoderamiento legal de la comunidad, a la cual se le socializan los derechos desconocidos hasta entonces, como población afrocolombiana como se aprecia en el T2– por ejemplo- las becas afrocolombianas, para acceder a la educación superior. Los ejes permitirán construir las prácticas etnoeducativas con sus estrategias.

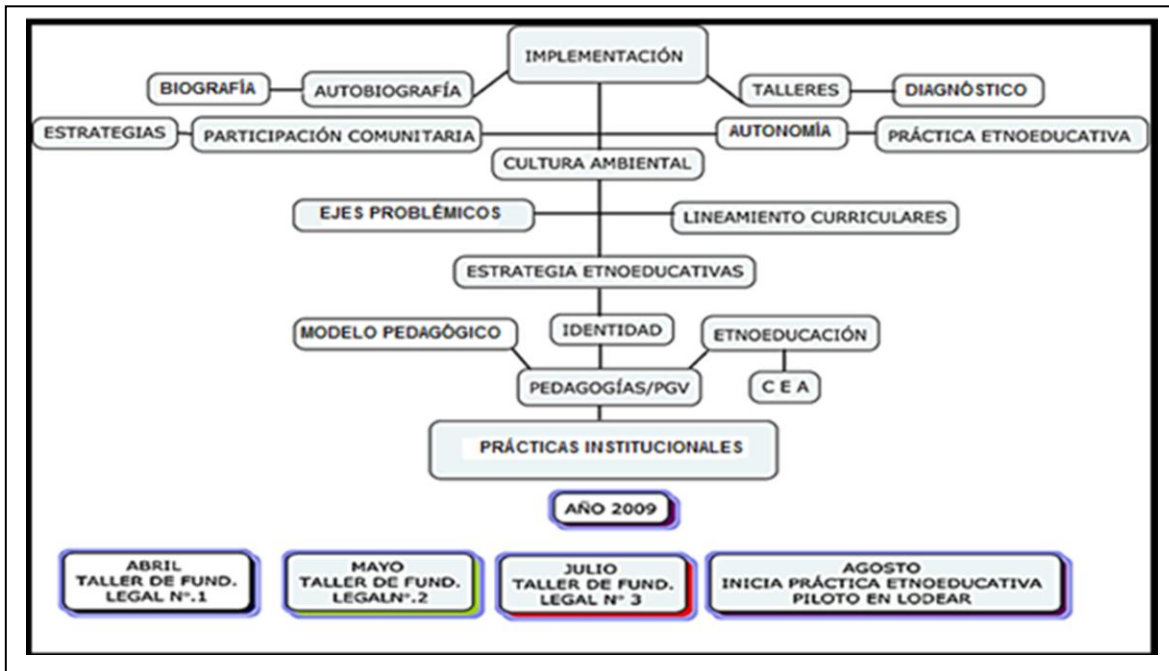


Gráfico No. 10. Línea de tiempo de la implementación (Fuente: diseño propio 2015)

Entre el mes de mayo y el mes de julio, la comunidad educativa empoderada participó en la construcción del modelo evaluativo, desde el marco legal del decreto 1290 de 2009, y allí se vieron los resultados de reconocer el saber de la comunidad en general organizada en los talleres – como padres de familia y liderazgos sociales- lo cual se evidenció, cuando aparecieron dos nuevas categorías evaluativas:

La metaevaluación y la paraevaluación. La primera, es la evaluación que comienzan a hacer los padres de familia sobre el desempeño docente; y la segunda, al que hace la valoración de todos los procesos administrativos que desde entonces comenzó a hacer la comunidad. En ese mismo periodo se festejó el Primer Encuentro Cultural del Golfo de Morrosquillo, para resaltar la herencia africana y las huellas de africanía en el Bullerengue.

En agosto de 2009, se inicia desde el área de Humanidades y la asignatura de inglés, la implementación de una práctica educativa demostrativa en etnoeducación, debido a que un grupo de docentes de secundaria, manifiestan



una oposición a los procesos etnoeducativos y para el mes de octubre de ese año, arranca una movilización de opinión.

Esta iniciativa contará con el acompañamiento de la comunidad y de los docentes de la básica primaria, quienes se dedican a trabajar en su tiempo libre con el asesor del proceso, en la construcción de los contenidos y las prácticas etnoeducativas, mediante la adopción y modificación del modelo didáctico ambiental, desarrollado por el pedagogo Alberto Alzate Patiño, con el fin de adaptarlo a las necesidades concretas de la práctica etnoeducativa de ese contexto.

Docentes y líderes de base nativos de esa comunidad como Darly Barrios Coa, Álvaro Barrios y el estudiante Juan Manuel Cassiani, coinciden en destacar el intenso trabajo de creación de consensos y tejido social que inicia el asesor Nicolás Ramón Contreras, cuyas primeras actividades delinearon la etnoeducación con base en estos procedimientos: la identificación de ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula, el trabajo con las familias, diálogo e interlocución permanente con los padres de familia y con la comunidad en general organizada, y sobre todo el trabajo en equipo.

7. 3. 3. Crisis

La discusión y los acuerdos

La etapa de crisis se inicia desde el mes de octubre del año 2009, cuando un grupo de docentes de secundaria, que no eran nativos del corregimiento y del municipio, manifiestan su oposición abierta a los procesos etnoeducativos afrocolombianos. Su preocupación obedece a que, se estaba poniendo en riesgo la calidad de la educación y el principio de universalización de la educación, según su punto de vista.

Sin embargo, en las jornadas pedagógicas de desarrollo institucional y en las últimas sesiones del Consejo académico de noviembre del año 2009, analizando



los resultados de la institución en las pruebas Saber, se pudo constatar que la institución figuraba en los últimos puestos a nivel municipal y con un promedio de desempeño académico que ubicaba en el nivel Bajo- bajo.

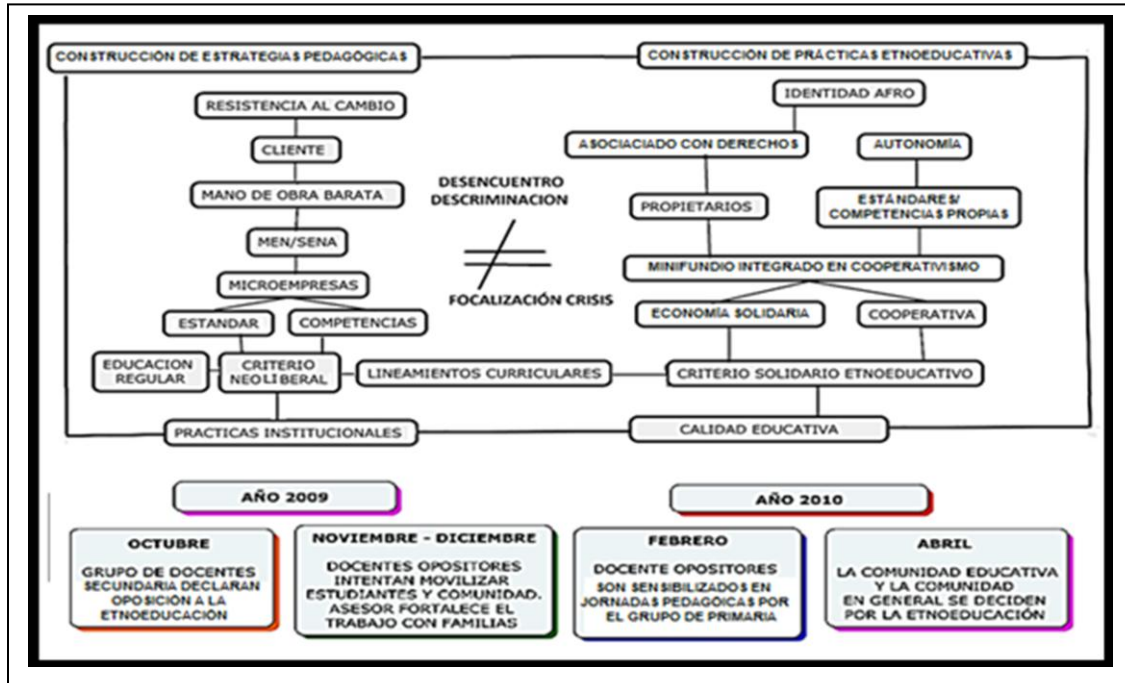


Gráfico No. 11. Línea de tiempo de la crisis (Fuente: diseño propio 2015)

En diciembre del año 2009, los docentes que no estaban de acuerdo con la etnoeducación en la Institución educativa Lorgia de Arco, invocando la libertad de cátedra trataron de movilizar a estudiantes y padres de familia en contra. Sin embargo, el asesor y el coordinador académico, con anterioridad a ello, habían hecho del trabajo de socializar los principios y fines de la etnoeducación en los hogares.

Entre febrero y abril del año 2010, los docentes opositores volvieron a plantear su inquietud en los las jornadas pedagógicas del desarrollo institucional, pero son derrotados en sus pretensiones, puesto que la comunidad organizada que tuvo espacio en dichos escenarios de construcción de saber, dejó en claro su decisión a favor de la condición etnoeducativa de la institución.



7. 3. 4. Avances

Tics, amigos y ayudas desde el ciberespacio

Superada la oposición académica al proceso etnoeducativo, en el 2010 comienza una etapa de avances significativos. En el mes de febrero se crean las redes virtuales de docentes amigos por Internet: personajes como el filósofo de Guinea Ecuatorial en la Universidad de León España Eugenio Nkogo, el famoso historiador y estudioso de la diáspora africana Iván Van Sertima; Raúl Isman y Fernando Proto Gutiérrez de la Universidad de Buenos Aires, aportaron bibliografías que permitieron diseñar material didáctico, que refuerzan los aportes del Antropólogo Jaime Arocha.

Esta alianza es vital porque son ellos quienes van a recomendar páginas indexadas – como Black Inventors- con información gráfica y textual, sobre los temas de estudio afrocolombianos y afroamericanos que no eran comunes en la industria editorial que suministra textos al sector educativo. Fruto de ello, entre los meses de mayo y junio se crearon materiales didácticos como carteleros sobre científicos afrocolombianos y afroamericanos de importancia académica, que trascendió al programa de educación para adultos Transformemos Educando.

En Julio se establecieron como figura los monitores escolares para ayudar a superar las falencias en la educación de otros estudiantes, aprovechando la experiencia de la educación por pares. En agosto se culminó el ajuste de los formatos pedagógicos – PEI, preparador, planes de área o modelo de evaluación- a las exigencias del proceso etnoeducativo.

El uso de los ambientes de aprendizaje fuera de aula, ayudó a desarrollar contenidos de interés para la etnoeducación, lo cual se logró coronar como esfuerzo, con la aceptación de los estándares de competencias en los planes de área, proceso que recibió el acompañamiento de la Fundación Alberto Merani. Los



estándares armonizados según las prácticas etnoeducativas, se acordaron luego de discusiones académicas, sobre la base de los principios y fines de la etnoeducación (art.2º decreto 804 de 1995).

En septiembre se empezaron a construir los bancos de preguntas tipo Saber y los procesos de proyectos productivos. Este año el proceso etnoeducativo se extendió a la modalidad de Andragogía - Transformemos educando- para reforzar el área de Humanidades que mostraba falencias académicas. El año cierra con dos ediciones del periódico escolar del programa de educación para adultos.

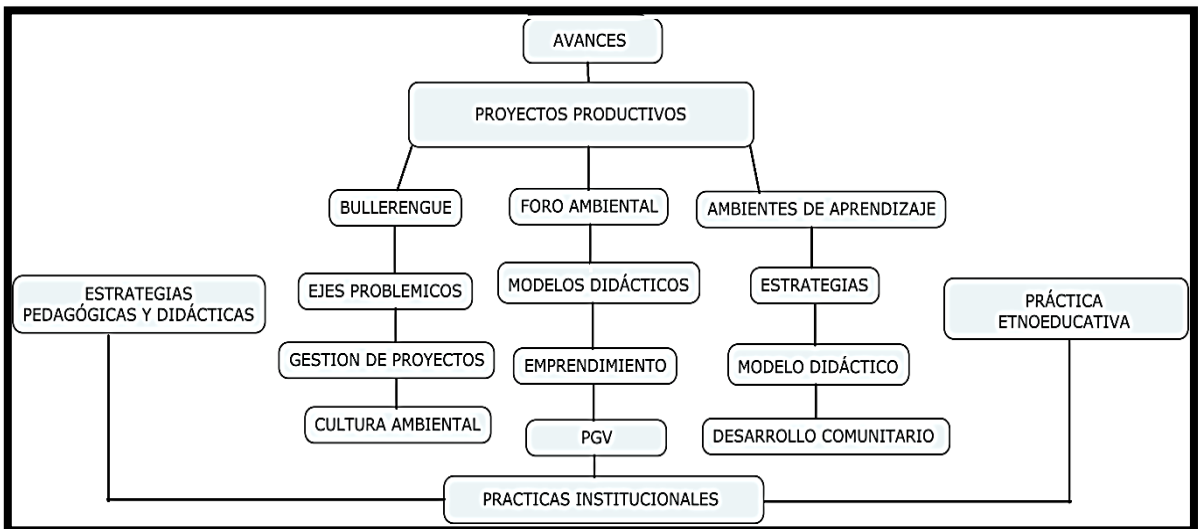


Gráfico No. 12. Línea de tiempo de Avances (Fuente: diseño propio 2015)

7. 3. 5. Cierre

Hasta luego y no adiós

La etapa de cierre entre los años 2011 y 2012 se caracterizó por la consolidación de varios escenarios de acción y proyección de la práctica etnoeducativa, como cultura escolar y práctica institucional, basadas en el liderazgo de los estudiantes dentro de las acciones de proyección a la comunidad: se halló un gran nivel de empoderamiento social alrededor de los procesos etnoeducativos, expresado en sentido de pertenencia y apropiación de la



legislación afrocolombiana, como reconocimiento de derechos y como tema de estudio que trascendió a la comunidad.

La información revisada en las entrevistas y formatos, permitió identificar una comunidad educativa, con una intención manifiesta por la etnoeducación, como proceso de reconocimiento de lo afirmativo afrocolombiano: cada evento, práctica académica, discurso y posición institucional, evidenciaron una apropiación legal de los principios y fines de la etnoeducación afrocolombiana, luciendo enfocados al liderazgo colectivo, la participación comunitaria, la cultura ambiental y una concepción propia de lo étnico.

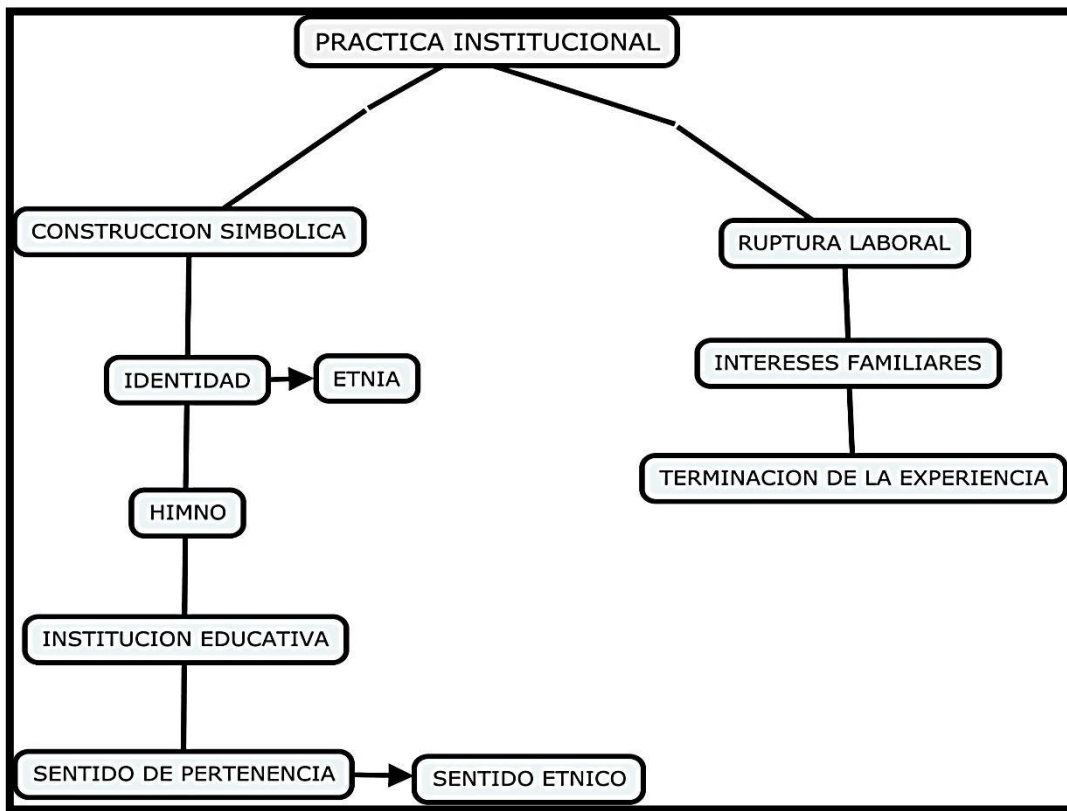


Gráfico No. 13. Línea de tiempo de Cierre (Fuente: diseño propio 2015)



7. 4. Yo también soy afro: un relato pedagógico más allá del color

El relato pedagógico surgido de la implementación de la etnoeducación en la Institución Educativa Lorgia de Arco, corregimiento de Santander de la Cruz en el municipio de Moñitos, se estructuró alrededor del eje práctica etnoeducativa y las categorías, práctica institucional en etnoeducación, estrategias pedagógicas y proyecto global de vida, que son los hilos sobre los cuales se tejen interpretativamente los hechos ocurridos entre el 2008 y el 2012, que tuvieron un detonante en la pregunta sobre la etnoeducación y el ser afrocolombiano, dentro de una práctica social que va mucho más allá del color.

Se trató de reconstruir reflexivamente cómo se dieron los hechos, lo cual conllevó a una interpretación, desde la cual la etnoeducación emergió como una forma de hacer escuela y pedagogía, alrededor de los conflictos que se dan, cuando se toca el tema de la identidad en los mundos sociales y pedagógicos de la educación, cuando lo étnico ocupa los espacios de participación y justicia reparativa generados alrededor de la Constitución política de Colombia, la Ley 70 de 1993 y el decreto 804 de 1995, afectando el acceso y ejercicio de los roles dentro de la administración educativa y de las prácticas pedagógicas.

Sandra Helena Campo– rectora durante la implementación etnoeducativa – en su aporte testimonial, ayudó a la reconstrucción de esta primera etapa de antecedentes, con su consecuente producción de saber acerca de la práctica etnoeducativa embrionaria, y a la motivación de una reflexión sobre las íntimas relaciones color/identidad/etnoeducación, las cuales desde las intersubjetividades inmersas en las voces de los actores, fueron fundamentales para entender las razones de la etnoeducación afrocolombiana como escenario pedagógico; y como insumos desde los cuales pensar la planificación de la gerencia etnoeducativa en lo específico.



"[...] la implementación de la práctica parte de un hecho particular mío, que desconozco todo sobre la etnoeducación porque yo no venía trabajando con ese tipo de proceso (...) yo desconocía que estaban amparados por una ley, por un decreto, todo eso yo lo desconocía me motivo una especie de rechazo en ese momento en el que yo tomo la rectoría porque yo participe fue de un concurso ordinario (...) y algunos líderes que vienen en el proceso en Montería se dan cuenta que yo asumo la rectoría sin tener nada que ver con el proceso etnoeducativo, ellos de entrada me rechazan, me dicen (...) vamos a demandar tu cargo porque tú no vienes dentro del proceso etnoeducativo (...) [Anexo 7 - EST 2 - p. 47]

¿Pero cómo se construyó la práctica etnoeducativa en la I.E. Lorgia de Arco?
¿Qué ruta reflexiva e interpretativa se puede trazar a partir del itinerario que los actores recordaron como significativo? ¿Cómo surgieron las categorías que tejen los hilos de los hechos como insumos de producción de saber pedagógico? Las preguntas, permiten ubicar unos antecedentes donde la necesidad de saber qué era y qué implicaba la etnoeducación, llevó a los directivos docentes – Sandra Helena Campo y Jorge Díaz Ortiz- a buscar una asesoría, para superar preconcepciones sobre aquello que se pensaba de la etnoeducación, como práctica educativa centrada en el color y en el biotipo [Anexos 3 y 7].

El resultado de esa necesidad conllevó la planeación de una capacitación del personal docente, pues a pesar que la institución había sido focalizada como etnoeducativa afrocolombiana y había docentes con ese perfil, la etnoeducación tal como estaba descrita en el marco legal – el decreto 804 de 1995- no se reflejaba en el quehacer y los contenidos trabajados por los docentes. El campo de proyección de las prácticas de aula se quedaba en la demarcación intramural de la escuela. La ruta ideológica, didáctica y pedagógica, sobre la cual se estructuraron los primeros talleres es bastante esclarecedora, en cuanto a sus propósitos:

"[...] El propósito concreto en los dos primeros días, es que los y las docentes diseñen los contenidos curriculares de su área de saber, que permitan el diálogo de saberes y las afroreparaciones a nivel de la imagen y los distintos campos del saber en los cuales se requiere que además del horizonte institucional, el modelo evaluativo y el PEI en general, puedan reflejar la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Art. 7 CPC)" [Anexo - T1- p. 6 1].



Este material revisado, permite conceptualizar la práctica etnoeducativa, como procesos pedagógicos planificados y contruidos para el empoderamiento social, basados en la reafirmación de la identidad y la etnia, sobre un escenario legal diferenciado de lo afro, que luego se desplaza a los hogares, hace pedagogía social, sobre la identidad descubierta, sobre los deberes y derechos diferenciados del pueblo afrocolombiano, creando consciencia de la importancia de apropiarlos para fortalecer el proyecto de vida propio, el de la institución y el de la comunidad.

La práctica etnoeducativa se hace significativa cuando la comunidad luego de formada en lo étnico y lo legal, se incorpora a las jornadas pedagógicas ejerciendo el derecho a participar, en la construcción de saberes, construyendo comunidad etnoeducativa en la medida en que esta población organizada: docentes, estudiantes, padres de familia y las organizaciones, con lo aprendido y consensuado en los talleres, transformaron los contenidos de las áreas, las formas de hacer la escuela, de concebir y ejercer la administración educativa. Pero: ¿Desde la práctica etnoeducativa cómo se construyó práctica institucional en etnoeducación?

El estudiante Juan Manuel Cassiani, quien ejerció el rol de monitor escolar por su rendimiento académico, arrojó pistas sobre la ruta de construcción de la práctica institucional en etnoeducación, cuando al referirse a la proyección comunitaria destacó: "[...] las visitas a los alumnos: se comenzó hacer visitas con el profesor Nicolás a los alumnos, a las familias, preguntándoles a estos como era su relación tanto en el núcleo familiar como en la identidad de nuestra propia población" [Anexo 4- FMRDC- p. 31] También el docente Álvaro Barrios complementa lo afirmado por el estudiante citado, en este testimonio:



"[...] Como grupo nuevo nos dio duro, nos dio duro porque nos tocó llegar de casa en casa, gente en gente, de individuo en individuo, para poderle explicar a la gente, y poder concientizar que nosotros teníamos que estar organizados porque si no estábamos organizados, no íbamos a organizar nada" [Anexo 3 ET P. 24]

Reflexionando sobre lo aportado por el docente y el estudiante, sobre la forma como la comunidad etnoeducativa – más específicamente - construyó cultura institucional, como forma de hacer las cosas, como forma de identificar prioridades, la práctica institucional en etnoeducación que emergió de esta revisión, se caracterizó como aquella que pone el énfasis en la intencionalidad de la administración educativa, por construir un diálogo fluido y permanente con la familia y la comunidad, sobre una serie de temáticas e intencionalidades ligadas al contexto. ¿Pero cuáles son esas intencionalidades y como surgieron?

Cuando se revisó la entrevista semiestructurada hecha al asesor pedagógico, se hallaron las pistas sobre lo indagado en la construcción del itinerario temático y metodológico, sobre el cual destacaron estas intencionalidades.

[...] estudiar muy a fondo la ley 70 y todo el articulado del 32 al 38, así como desmenuzar el decreto 804 de 1995 y desmenuzar dentro de éste, los lineamientos curriculares de la etnoeducación porque nosotros no podemos hacer etnoeducación ni planificación a partir de lo que creamos, sino a partir de lo que está establecido en la ley y a partir de la consulta a la comunidad y de aprovechar lo que esta comunidad tenía como tal, entonces empiezan a diseñarse los talleres, el primer taller fue básicamente sobre la parte legislativa, había preguntas y la gente daba su opinión sobre la etnoeducación, sobre todos aquello que no estaban de acuerdo y decían porque no estaban de acuerdo: sobre eso se hacía el otro taller [Anexo 3- Asesor Nicolás Contreras - ET- p. 20].

Reflexionando sobre las voces de los actores, la práctica institucional en etnoeducación – como la práctica pedagógica- enfatizó en una administración educativa pensada como pedagogía social, en la reconstrucción de tejido social con la mirada puesta en las relaciones identidad y familia para crear confianza; en



la consulta permanente a la comunidad, incorporando sus consensos y disensos como insumos para orientar una formación étnica y legal sistemática, sobre los temas de la comunidad. La comunidad es más deliberativa no sólo en el área académica, sino en las demás áreas de gestión del PEI.

Una revisión sobre el establecimiento de la etnoeducación – en sus momentos de antecedentes, implementación y crisis, entre el 2008 y el 2011 - reveló la práctica institucional en etnoeducación como una gestión de los consensos, como campo de concertación entre la educación representada en el MEN y la etnoeducación que confronta la experiencia, en la construcción de una versión propia de los estándares, a través de los filtros ideológicos y legales de la autonomía y la participación comunitaria, ello arrojó pistas sobre cómo se construyeron las estrategias pedagógicas. Este testimonio planteó al respecto:

“[...] en ese lapso entre el 2008 y el 2012 tuvimos la asesoría del Instituto Merani y nos hacían mucho énfasis en los estándares...O sea, ellos temían que nosotros echáramos a un lado los estándares nacionales (...) ella no se hizo a un lado sino que ella también la metimos dentro del proceso y le dijimos no, es que sí se puede porque ya hemos hecho algunos ejercicios. Y entonces ella más que ponerse en contra de eso, se interesó también por la propuesta...Entonces eso fue un problemita (...) luego de ser un problema se convierte en una fortaleza y luego los profesores que se oponían con todos los demás, trabajaron en una sola dirección” [Anexo 7 –EST – Rectora Sandra Helena Campo - p. 42]

Retomando el tejido narrativo e interpretativo hecho desde el eje de la práctica etnoeducativa, como el hilo conductor de la práctica institucional en etnoeducación, se advierte hasta esta parte del relato pedagógico, como desde lo institucional se empezó a materializar una transformación del currículo, cuando intencionadamente se realizó un abordaje del PEI, de los contenidos, de los métodos y cómo todo ello, está articulado a la pedagogía social con perspectiva étnica, incidiendo hasta en el rediseño y resignificación de los estándares.



Esta acción materializa un currículo que desde el marco legal está intencionado a visibilizar a una comunidad, unos saberes y una identidad histórica, un todo que llegó a complementarse con las estrategias pedagógicas. ¿Pero cómo se construyeron las estrategias pedagógicas? ¿Cómo se materializó la intencionalidad de lo etnoeducativo? ¿Qué diferencia a una estrategia pedagógica tal como se conoce con una estrategia pedagógica desde la versión etnoeducativa? El coordinador educativo Jorge Díaz Ortiz, aportó las siguientes pistas:

"[...] El modelo pedagógico ambiental a través de sus ejes podría contribuir de alguna manera con la armonización, los procesos y hacer que la Institución como tal se proyecte a la comunidad (...) Son significativos porque cada uno de ellos guarda una relación con la comunidad; por ejemplo le hablo del eje que tiene que ver con el sentido de pertenencia. Es el auto-reconocernos, es una valoración por lo nuestro, es tomar conciencia acerca de lo nuestro, eso es fundamental (...) La fragilidad de la calidad de vida; es entender que en el mismo entorno están los elementos que pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. Eh...lo que tiene que ver con generar propuestas de desarrollo comunitario, eso es el etnodesarrollo [Anexo 3- ET- p. 22]

La estrategia pedagógica resultante de estas pesquisas testimoniales, señalan un direccionamiento de las acciones etnoeducativas a formar un tipo de escuela dirigida al etnodesarrollo, lo cual es otra forma de decir, una estrategia teórica, práctica y metodológica estructurada sobre el pilar didáctico de lo ambiental, en una sinergia creativa enfocada hacia el sentido de pertenencia étnico y comunitario, hacia la formación de un estudiante con cultura ambiental y política, que sea capaz de identificar y mejorar la calidad de vida, trabajar por ella, pero no sólo eso, buscando el contacto con el mundo de lo comunitario al que pertenece [Anexo 5- FRV- PEI- p. 28).

El etnodesarrollo debe interpretarse como formación para la construcción colectiva del PGV, porque el mismo marco legal, señala el PGV como etnodesarrollo. La estrategia pedagógica etnoeducativa se diferencia por hacer del PGV el pilar desde el cual el currículo se materializa y puede reflejarse en la



comunidad, alimentarse de los saberes y necesidades de ella, currículo que emerge desde el diagnóstico que hacen el docente y la comunidad en las jornadas de desarrollo institucional, para hacer del currículo un tema de estudio, de tareas, de planificación y dirección de las áreas de gestión, enriqueciendo la integralidad de vivir la escuela, de hacer didáctica ambiental con sentido de pertenencia étnico [Anexo 1-T1 y T2].

Este tejido argumental permite al grupo, caracterizar el PGV como el reflejo activo y reflexivo de la comunidad en tanto biodiversidad, sociedad, cultura y economía. Esto se evidenció en la revisión documental y testimonial, cuando se encontró estudiantes de la I.E. Lorgia de Arco realizando un foro sobre cultura ambiental, un grupo de estudio sobre el bullerengue, unos proyectos productivos demostrativos como las huertas escolares, la cría de cerdos, las artesanías y las comidas típicas, como esfuerzos de la etnoeducación para cambiar la concepción de escuela y de comunidad [Anexos 3-7]. Un docente del contexto dijo al respecto:

[...] el proceso ha seguido. Y seguirá haciéndolo, porque eso es una propuesta no discontinuada. Una propuesta que cada día tiene que ir desarrollándose cada día más. Porque las comunidades negras no necesitamos en el instante, necesitamos para comida y nosotros tenemos que formarnos para hacer un proyecto de vida. Y mientras sea un proyecto global de vida para mí, eso debe seguir toda la vida desde que exista, porque hoy se acaban unas cosas pero vienen cosas nuevas. Entonces me imagino que esa debe ser una propuesta para toda la vida. Es un proyecto global de vida que tenemos que armar a través de las comunidades negras. Hemos seguido desarrollándonos. Hemos metido propuestas en el ministerio de cultura nos lo han aprobado. Hemos metido propuestas en el Bienestar Familiar y las hemos desarrollado con las comunidades [Anexo 3- ET- Álvaro Barrios - p. 28].

Sobre esta sistematización de experiencias educativas – etnoeducativas en este caso- el grupo de investigación observó que la escuela etnoeducadora genera distintas actividades de productividad: una productividad cultural que genera saberes permanentes sobre el patrimonio cultural en pasado y presente,



una productividad ambiental que se enfoca hacia la sostenibilidad y permea lo económico, dándole un sello comunitario al emprendimiento como productividad solidaria basada en la gestión de proyectos, con una gran productividad política deliberativa que se objetiva en la participación comunitaria.

El grupo de investigación al reflexionar sobre la práctica etnoeducativa revisada, observó cómo ésta transforma al sujeto y lo lleve a actuar sobre los contextos. Se requiere de una formación permanente y direccionada motivacionalmente a necesidades del contexto: este rasgo le aporta un carácter significativo a la experiencia indagada como praxis social apoyada en acuerdos, desacuerdos y gestión de consensos. La etnoeducación tiene un valor agregado: genera mayor trabajo por las necesidades del entorno.

La educación pública es pobre no tanto por la inversión del estado, sino porque los docentes tienden a no querer formarse por iniciativa propia, no quieren romper la inercia de la rutina de ejercer una docencia apegada a un currículo abstracto, no intencionado a necesidades concretas de la comunidad. Para que haya PGV y práctica etnoeducativa se requiere una gran carga motivacional, que se convierta en liderazgo colectivo. Una experiencia significativa en etnoeducación es fallida si no logra evidenciar la incorporación protagónica de la familia, como complemento del aula y puente para transformar la comunidad.

Las transformaciones en etnoeducación se generan cuando las personas se apropian del conocimiento, se interesan por la formación y esta apropiación se convierte en acciones sobre el contexto. Para que un establecimiento etnoeducativo como el observado, logre transformaciones tiene que propiciar escenarios participativos de formación permanente, que nazcan del seno de los docentes y estas jornadas formativas autónomas, sean capaces de incorporar a la



comunidad, que no surjan por iniciativa externa, porque entonces se percibe como una imposición; o no se le da la importancia que requiere. Más allá del color, es gestionar PGV.

7. 5. Saber Pedagógico desde la Experiencia

La etnoeducación tiene que servir para algo

Díaz (2006) citando un documento de su autoría se refiere al saber pedagógico como, "los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; [...] en un contexto histórico cultural" (p. 95). Para Zuluaga (1989) el saber pedagógico se caracteriza como, "conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforma un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad" (p. 181).

El saber pedagógico identificado desde la reflexión de los investigadores, según la teoría y la práctica observada resalta, como construcción y producción de conocimiento que se nutre de procesos de formación e investigación sobre lo étnico, a nivel legal, de historia y de patrimonio cultural, cuando los docentes y la comunidad ponen la mirada en los saberes propios, en la búsqueda de soluciones desde la práctica docente a los problemas del contexto, a los temas de interés comunitario, los cuales resultan de los proyectos pedagógicos y son incorporados a los contenidos del plan de estudio [Anexo 8- p. 54]

El saber pedagógico también se muestra como gestión intencionada por superar un estado de inercia académica, como saber motivado por una situación de cambio que pone su énfasis en la conversión de los problemas en espacios de reflexión, que hace de los proyectos pedagógicos productivos y los proyectos pedagógicos transversales, ambientes donde se aplica y produce conocimiento agregado, tomando como punto de partida las tareas escolares. Esto lo devela la



gestión de la asignatura de Lengua Castellana en el periódico escolar "Sí se puede" del programa de educación para adultos, que ofrece una muestra de lo que se hace:

[...] El grado 11 de la institución Etnoeducativa Lorgia de arco, está realizando un proyecto a las afueras de la institución, a orillas del caño, para dejar como huellas en este lugar un parque ecológico, para recreación con la naturaleza. Estas acciones se realizan en cumplimiento del eje curricular, **La necesidad de conservar nuestros recursos naturales** [...] El grado 8.A son los coordinadores del trabajo en compañía de otros grados para realizar esta granja, que hasta el momento ya hay maíz sembrado, gracias al esfuerzo de estos estudiantes. Esta actividad se encuadra dentro de los propósitos del eje curricular, **la necesidad de generar propuestas de desarrollo comunitario** [...] El grado 10, por su parte, está realizando una jornada, de brigada de salud en limpieza del parque e institución y calles, esfuerzo que responde al eje: **la fragilidad de la calidad de la vida humana**. [Anexo 9 - p. 54]

La evidencia hallada define desde el contexto analizado, el saber pedagógico como aplicación de conocimientos desde la intención, evitando el conocimiento académico ocioso e improductivo. Es un saber encaminado a la acción que busca dar cuenta concreta de necesidades del contexto, que surge de la práctica social de los individuos ante una especificidad de necesidades, que la planeación educativa intenciona hacia temas también bastante específicos escogidos con anterioridad mediante consenso, en la relación etnia/comunidad/área académica.

Desde el campo teórico y desde la experiencia de las práctica sistematizada, con base en la revisión de documentos y testimonios, las entrevistas semiestructuradas y el enfoque epistemológico crítico social: el saber pedagógico es un proceso de elaboración colectiva, lo cual queda evidenciado en la estrategia de sensibilización y empoderamiento legal, que la comunidad educativa se plantea involucrando a los actores. Este evento le aporta a este saber pedagógico la intencionalidad que le da el giro distinto a lo hallado en la I.E. Lorgia de Arco [Anexo 1, Anexo 8]



Y allí la experiencia de sistematización enseña también, que no se puede hacer etnoeducación sin un trabajo de campo asentado en la familia, que soporte la etnoeducación tanto en la comunidad educativa como en los espacios del desarrollo institucional. Este saber pedagógico construye tejido social, a partir de la toma de medidas escolares de proyección social hacia la familia, como respuesta a un diagnóstico de estado que señaló en su momento, rupturas de la confianza por manejos inadecuados del componente económico en el liderazgo popular [anexo 3- EAB- p. 26].

Se evidencia en la experiencia sistematizada, que reconstruir tejido social debe ser una de las tareas de todo proceso etnoeducativo, de acuerdo a las peculiaridades geográficas y las normas de convivencia del entorno sobre el cual se encuentre la experiencia. Por ello el trabajo en los núcleos familiares resalta como un nodo sobre el cual, la comunidad de docentes motivada, debe fijar la mirada cuando se intenten acciones de empoderamiento y pedagogía social.

Por otra parte, es de tener en cuenta, que la etnoeducación se desarrolla como resultado del ejemplo, impulsado desde el área de gestión directiva con la intención de generar liderazgo colectivo, restableciendo unos requisitos mínimos de institucionalidad, como el cumplimiento de las jornadas de trabajo. En este caso vale preguntarse: ¿es posible hacer etnoeducación sin resolver los problemas básicos identificados en un diagnóstico de estado sobre la práctica educativa y el quehacer diario? ¿Se puede hacer etnoeducación evitando el abordaje de los problemas que inciden en el rendimiento escolar?

La práctica etnoeducativa requiere de seguimiento permanente de un agente externo experimentado, que genere motivación, pero la motivación también es responsabilidad de la comunidad educativa empoderada. La experiencia revisada sugiere que la etnoeducación no funciona a distancia, ni mucho menos a través de incidentales figuras carismáticas con títulos o discursos sugestivos.



La etnoeducación se construye desde la práctica de campo y la reflexión dialógica de lo que se hace, desarrollando capacidad para la autocrítica. El agente externo debe ser capaz de enseñar con el ejemplo, ofrecer alternativas a los docentes que se inician en los campos de la etnoeducación, debe educar con el ejemplo meritorio de la capacidad para escuchar las dudas de los docentes que se inician en la etnoeducación con mucho respeto, evitando hacer ostentación de los títulos de posgrado, para acreditar autoridad y liderazgo.

La experiencia como saber pedagógico muestra la práctica institucional en etnoeducación, como el soporte desde el cual crear comunidad educativa, cuando aprende a manejar los desacuerdos y los acuerdos mediante el trabajo argumentado y fundamentado en el discurso del oponente, en donde tampoco puede faltar el trabajo en la familia, de allí que la visita familiar, el diálogo fluido e informado, puede evitar el efecto dañino de los rumores, presentes en todo proceso renovador, donde quienes se oponen juegan a cultivar el miedo al cambio, como recurso para que no se altere la seguridad del orden secular.

La práctica Etnoeducativa se sustenta en la transformación de la realidad, la cual tampoco es posible sin transformar los imaginarios no deseables que promueven el eurocentrismo, el complejo de inferioridad, la falta de sentido de pertenencia por la cultura y la inercia social del asistencialismo, que mira a las comunidades como desvalidas mentales y sin iniciativas válidas: la práctica pedagógica desde lo etnoeducativo descansa sobre la atenta escucha, la disposición al diálogo, el no rehuir el debate, pero sin dejar que ello divida a la comunidad en buenos y malos.

El resultado de las reflexiones sobre la experiencia indica también que la apropiación de la fundamentación legal debe combinarse con la fundamentación teórica del saber: sin los acercamientos de lo legal a lo teórico y a los saberes de la comunidad no se hubiera logrado el diseño de sus recursos educativos propios aprovechando las Tics. Es fundamental la apropiación de lo legal, porque allí hay



una suerte de instructivo, desde el cual se traza el derrotero metodológico, que asigna roles y funciones de los actores.

8. DIÁLOGO DE SABERES

Valorar el saber nuestro de cada día

Para Freire (1978), el diálogo de saberes es la capacidad para aprender del otro respetando lo valioso de sus experiencias convertidas en recursos de acción para dar cuenta de su realidad. Para Escobar y Ramírez (2009), el diálogo de saberes se entiende como la síntesis del diálogo intersubjetivo desde una concepción democrática y alejada de las prácticas de un pensamiento hegemónico, que penalizaba los juicios, prejuicios, intuiciones, conjeturas y creencias. El diálogo de saberes es otra forma de construir episteme, desde una dialéctica más amplia, por acuerdos y desacuerdos, sugiere el análisis colectivo de la experiencia.

En este caso, el diálogo de saberes se desarrollará en este punto, teniendo en cuenta a los autores de referencia, teniendo en cuenta la sistematización en el universo de otras sistematizaciones que se desarrollan en el contexto, con otras experiencias similares con divergencias, convergencias y fortalezas. Otra, teniendo en cuenta el eje práctica etnoeducativa y las categorías emergentes: práctica institucional etnoeducativa, estrategia pedagógica y proyecto global de vida. El diálogo de saberes es un ejercicio donde el discurso se hace pensando en el otro, con todo el derecho a plantear la divergencia, con respeto por la diferencia.

8. 1. Con la sistematización

Voces del patio por la calidad de vida

En este punto se desarrollan por contraste, la forma como autores como Jara, Freire, Fals Borda, Ghiso o Escobar y Ramírez miran la sistematización, y la forma como ello se evidencia por contraste, asentimiento o disentimiento en la experiencia que da sentido a este proyecto. Jara (2009) dice que la



sistematización busca fundamentalmente, “el analizar, medir o valorar los resultados obtenidos, confrontándoles con el diagnóstico inicial y los objetivos o metas que se habían propuesto al comienzo, identificando las brechas entre lo que se planificó y lo que se consiguió” (p. 57).

Al analizar los resultados del proyecto, se advierte que en efecto se logran producir reflexiones sobre el tema de la etnoeducación como campo pedagógico desde el cual se hacen esfuerzos por comprender e interpretar el proceso etnoeducativo, sobre el cual hay pocas experiencias sistematizadas (Del Castillo 2009). Por su parte, dice Alfredo Ghiso (2011): “la construcción de conocimiento es una práctica social, desarrollada desde la vida, es entender que éste se produce desde opciones, emociones y reacciones que mueven a la pregunta” (p. 7).

El trabajo de sistematización se construyó sobre múltiples voces, que en distintos escenarios y momentos de la experiencia y de las prácticas, fueron haciendo aportes, que sirvieron para construir las categorías sobre una construcción de saber que se apoyó en: lo comunitario, lo motivacional y lo formativo, que no se da en este caso unidireccionalmente, sino a partir de escenarios de acuerdos y desacuerdos, argumentación de doble vía y una participación, que implicó la revisión de lo propio, con relación a lo que se hace y cómo se hace, de lo que debió ser cambiado o renovado.

Esta contrastación teórica y práctica, se visibilizó en las pesquisas documentales y testimoniales, aportadas por los talleres de formación académica y comunitaria, también en las voces de actores como los directivos docentes – Sandra Campo y Jorge Díaz – en docentes como Álvaro Barrios o Darly Coa; o en estudiantes como Juan Manuel Cassiani [Anexo T1- Anexo 3 ET], las cuales fueron abordadas en el diálogo de saberes y en la construcción de la línea de tiempo.



Fals Borda (1989), se refiere al diálogo de saberes, como el encuentro de distintos ethos y formas del concebir el mundo, que son capaces de complementarse para construir un saber más inclusivo. La sistematización de la experiencia Más allá del color, refleja en el uso del formato a doble canal para poder construir el diálogo de saberes, ofreciendo la interpretación del grupo de investigación y la interpretación secular de la comunidad estudiada en procesos de vida y tradición [Anexo 4 FMRDC – p. 30].

El uso del formato a doble canal, mostró la complementariedad de visiones, de tal manera que la persona que revise el texto, pueda hallar un balance, entre lo que piensan los sistematizadores y los actores, muestra las intersubjetividades de una manera más directa, ofrece la posibilidad de dialogar por medio de la interpretación con el otro, haciendo un ejercicio pedagógico asertivo, cambiando la pretensión de dar voz al otro, por la de respetar la voz del otro, desde sus propias lógicas y mundos de referencia.

Cuando la rectora Sandra Campo y el coordinador Jorge Díaz Ortiz, explican el proceso de investigación para construir material didáctico y los procesos pedagógicos, se articulan a la forma como la comunidad educativa selecciona el modelo didáctico ambiental para transformar las prácticas de aula, los contenidos y los enfoques de los temas, allí se advierte la relación de saberes entre la escuela y la comunidad, la construcción de pautas de aprendizaje desde la propia realidad e historia de la etnia.

La sistematización como proceso de reconstrucción de la experiencia, también mostró el debate entre conocimiento científico y saber emanado de la comunidad. En la etapa de crisis, los docentes que se opusieron a la implementación de la etnoeducación, argumentaban que se atentaba contra los principios de universalidad y científicidad de los procesos educativos. Para superar esta divergencia de criterios, fue fundamental el debate y la concertación. Escobar y



Ramírez (2009), contemplan el diálogo de saberes como un espacio abierto donde juicios, prejuicios, temores y fobias, han de ser consideradas.

La sistematización es diálogo de saberes, allí la educación y la etnoeducación abandonan la pretensión de la neutralidad valorativa, para reconocer el papel de la política en el desarrollo y práctica de la pedagogía. Una política entendida ya no desde el punto de vista de los procesos electorales, sino desde una perspectiva de la autonomía y la participación comunitaria, como procesos rectores de unas prácticas delimitadas en un marco legal, que busca crear los espacios para la diferencia positiva de los pueblos afrocolombianos, a poseer un modelo de desarrollo propio, alimentado con la práctica curricular dialógica.

Esto se pudo apreciar en los enfoques sobre los proyectos pedagógicos transversales y los proyectos de aula, como espacios desde los cuales la comunidad ha ido generando alternativas hasta ahora incipientes: como el emprendimiento y la generación de propuestas de desarrollo comunitario según la economía solidaria. La etnoeducación tiene que servir para algo, planteaba Jorge Díaz Ortiz, uno de los actores del proceso etnoeducativo: la sistematización garantiza el derecho a escuchar y ser escuchado, el derecho autonómico por una educación que le apostó al enfoque económico solidario.

8. 2. Con otras sistematizaciones de la misma experiencia

Toma de conciencia, valoración del proceso

El trabajo de Enciso (2004) sobre el estado del arte de los procesos etnoeducativos establece unos datos preocupantes como el señalado por Contreras (2013) y Garcés (2004) y es que aunque existe un marco legal muy generoso, hay un gran obstáculo que sabotea los procesos desde el mismo marco institucional: "Aunque existe un marco legal suficiente para que los grupos étnicos hagan valer sus derechos [...] Por un lado, está el desconocimiento o desinterés



de alcaldes, gobernadores y otros funcionarios del Estado en cuanto a las políticas establecidas" (p. 50).

En esos trabajos se presentan evidencias, sobre el desinterés concreto del ministerio que deja en manos de alcaldes y gobernadores la aplicación de la ley, pero cuando se trata de medidas economicistas, desplazan funcionarios a hacer la verificación: ¿Por qué no pasa lo mismo con la etnoeducación? Racismo académico, es un artículo de Contreras (2013), en el cual denuncia esta práctica segregacionista y racista.

Garcés (2004) se refiere a estas tensiones entre modelos etnoeducativos e instituciones formales del estado colombiano, es porque la falta de presupuesto cierra puertas a los establecimientos educativos, que deben sobrevivir en condiciones deplorables, ya que no hay recursos para poner en marcha los procesos etnoeducativos, sin embargo advierte que al momento de hacer cumplir circulares economicistas que promueven el hacinamiento en el aula, moviliza con prontitud a funcionarios y envía comunicados.

No obstante, cuando se presenta la violación de las leyes que reglamentan el tema etnoeducativo, la respuesta ha sido la indiferencia en más de veinte años: la CEA que es una obligación de todo establecimiento educativo, sigue sin implementarse formalmente como tal. Varios colegios están focalizados como etnoeducativas afrocolombianas, muchos de ellos jamás han realizado cualquier intento por plantearse el PGV.

Dos establecimientos educativos en el área del Golfo de Morrosquillo como el Centro Educativo Pío XII y la Institución Educativa Paso Nuevo, retoman las prácticas etnoeducativas, y adoptan el mismo modelo de los ejes problemáticos. Esto se puede evidenciar en el último anexo, relativo al acta 008 del Pío XII y el Acta 11 de la Institución Educativa Paso Nuevo [Ver Anexo 10], en los cuales se



evidencia la necesidad de retomar las prácticas etnoeducativas y los procesos de implementación de la etnoeducación.

En ambos casos el PEI y el horizonte institucional evidencian la etnoeducación y la acogen con los ejes problémicos. Garcés Aragón (2006) recoge también procesos etnoeducativos en la región Pacífico, desde antes de la reglamentación de la Ley 70 de 1993. También se insiste en el trabajo de campo, pero sin el recurso de los ejes problémicos. Este tipo de trabajo hace énfasis en el esquema del rescate de una historia y de unos saberes en peligro, en fin de una identidad perdida.

8. 3. Con otras experiencias similares

Lo dice gente como uno

A continuación se hace una comparación de otros procesos etnoeducativos que son objetos de procesos de sistematización, mostrando las convergencias, divergencias y fortalezas, teniendo en cuenta la forma como aportan a la experiencia que se desarrolla en este contexto. En cuanto a convergencias, los trabajos de Garcés (2006), Enciso (2004), Castillo (2012) y Mosquera (2007), tienen en común con el proceso que se sistematiza, la claridad conceptual con relación a qué son procesos etnoeducativos y qué es Cátedra de estudios afrocolombianos. También da cuenta de las tensiones y abandono estatales.

En cuanto a divergencias, esos procesos no conciben la existencia de los ejes problémicos. Se han quedado en la etapa de construir contenidos curriculares e incluso se plantean inclusión de saberes, pero no tienen en cuenta los ejes problémicos como insumo para tomar el diagnóstico de estado del establecimiento educativo: en este sentido, los problemas se señalan pero no se toman como un instrumento concreto para hacer la práctica pedagógica.



El trabajo de Enciso (2004) con el de Garcés (2004), al igual que las memorias de Contreras (2013), también se plantean el estado del arte de los procesos etnoeducativos, señala al igual que el trabajo de Mosquera, las incoherencias del MEN, pero Mosquera (2007) reduce la etnoeducación como un proceso de contenidos y de educación basada en el dato, para formar la educación que socializa el pensamiento hegemónico, pero dicho por personas del mundo académico de piel negra.

En este sentido, se aprecian como fortalezas de esta experiencia frente a las otras investigaciones, es el lograr mediante el trabajo por ejes problémicos, dar respuestas con claridad a interrogantes cómo éstos: 1) ¿Cómo hacer la transversalidad? 2) ¿Cómo fomentar el trabajo en equipo? 3) ¿Cómo hacer de los proyectos pedagógicos que surgen, recursos pedagógicos para construir bancos de proyectos que se convierten en ambientes de aprendizaje? 4) ¿Cómo transformar los contenidos para solucionar las necesidades identificadas en el diagnóstico?

En otras palabras, este proyecto no se queda en la recuperación del pasado, sino que también avanza en la indagación sobre cómo construir material didáctico, como identificar oportunidades de crecimiento personal, empleando las Tics y las Ntics, bajo un enfoque económico solidario para construir un proyecto global de vida, haciendo énfasis en la imagen del pueblo afrocolombiano que se quiere mostrar: la imagen se emplea como consciencia de afroreparación.

8. 4. Con otros autores e investigaciones y voces de los actores

Aquí entre nos...

Especialmente del saber pedagógico de las categorías emergentes. Garcés Aragón (2008) se refiere a las tensiones entre los contenidos de los procesos etnoeducativos con el enfoque tradicional eurocéntrico y hegemónico: "Las teorías



racistas en la educación han estado presentes y han aportado a la construcción de la desigualdad estructural e institucionalizada en Colombia" (p. 3).

Álvaro Barrios afirma al respecto en su entrevista que, "antes de iniciar el proceso etnoeducativo en Santander de la Cruz la gente no quería ser negra, le costaba aceptarse" [Ver Anexo 4. FMRDC – A.B]. La formación eurocéntrica que niega la diversidad e impuso un ideal de persona que promociona el modelo del mestizaje blanqueador (Contreras 2011), puede explicar esta negación.

Contreras (2013) apunta sobre el mismo tema del racismo académico institucional, que al estado colombiano: "no le ha exigido a las editoriales que incluyan los contenidos que implicarían afroreparaciones a la población como seres capaces de hacer ciencia desde la óptica del mundo occidental y desde una tradición que merece ser abordada y reconocida (p. 10)".

Enciso (2006), señala también: "las tendencias de procesos de capacitación, que con frecuencia han estado desligadas de los proyectos etnoeducativos comunitarios" (p. 5). Desde el contexto de Santander de la Cruz la profesora Darlys Coa interpreta la cita anterior de esta manera: "yo venía de un proceso o de una institución que no era etnoeducadora, así que era muy somero el conocimiento que tenía acerca del proceso etnoeducador" [Ver Anexo 4. FMRDC –.D.C].

En cuanto a la producción de materiales etnoeducativos desde las comunidades, Enciso (2004) señala: "[...] En los materiales producidos existe la tendencia a afianzar tradiciones y no a teorizar o a orientar desde el punto de vista pedagógico" (p. 59). Sobre esta supuesta falta de científicidad, responde Garcés (2008) recordando unos antecedentes sobre los médicos e intelectuales más famosos en la construcción de la visión educativa de Colombia a principios del siglo XX: "en 1915 se afirmaba que "la reforma de la formación de maestros debía



basarse en la introducción de una pedagogía que consulte el alma nacional... para corregir los defectos de la raza” (p. 7).

Esta persistencia de subvaloración de lo etnoeducativo se puede apreciar en el testimonio de Juan Manuel cuando señala a los docentes que se opusieron a la etnoeducación: “muchos maestros que estaban en desacuerdo porque con esto [a la etnoeducación] se afecta la calidad de la educación” [E.T1.JM.C]. Refutándolos a todos, el testimonio de Sandra Campo dice, refiriéndose a los aportes más destacados que la etnoeducación logró en la comunidad educativa:

“[...] en la práctica los escenarios más importantes son primero que el docente se dio cuenta de que si podía mezclar lo afro con lo académico, por ejemplo el profesor de matemáticas que se mostraba un poco apático a eso porque decía mis números que tienen que ver con el bullerengue o que tienen que ver con Manuel Zapata Olivella o con cualquiera de esos personajes se dio cuenta de que si podía hacer las dos cosas enseñar matemáticas o de pronto la historia del negro o cualquier cosa de esas que retomaran la importancia del proceso, yo pienso que eso fue un gran logro mezclar la parte de los estándares nacionales con el proceso afro”[Anexo No.7 EST2 - S.C]

El problema de la etnoeducación, implica superar prejuicios racistas desde la gestión discursiva personalizada. Dice al respecto el profesor Álvaro Barrios: “comenzamos a caminarle al proyecto. Como grupo nuevo nos dio duro, nos dio duro porque nos tocó llegar de casa en casa, gente en gente, de individuo en individuo” [Anexo No. 3 E -T1.A.B- p. pp.24-28].

El testimonio explica los prejuicios iniciales con los cuales debe lidiar un proceso etnoeducativo. Etnoeducación es confrontar muchas formas de racismo y exclusión, alfabetizar sobre diversidad y reafirmación cultural, sobre políticas públicas diferenciadas con proyección comunitaria. Se puede afirmar que las alfabetizaciones en los puntos señalados, son tareas curriculares y de pedagogía social, la cual se concreta hacia la comunidad.



Una vez problematizado el tema de la identidad como proceso y meta de los procesos etnoeducativos, los problemas de la administración oficial de lo etnoeducativo, se van a abordar las categorías emergentes en el relato: etnoeducación, proyecto global de vida, práctica etnoeducativa, práctica institucional, práctica pedagógica y estrategia didáctica.

Con relación al término etnoeducación, el marco legal lo define como “proceso de construcción colectiva conducente a la formulación de un proyecto global de vida, de acuerdo a los usos, costumbres, tradiciones y los fueros propios y autóctonos” (artículo 1º decreto 804 de 1995). Garcés (2004) se refiere a la etnoeducación como un proceso desescolarizado que liga a la familia y que además, “está ligada a la construcción de identidad étnico-cultural, de acuerdo con su historia, tradiciones, costumbres, situaciones de actualidad y visión de futuro” (p. 4).

Contreras (2013) concibe la etnoeducación como la construcción de un modelo educativo inclusivo expresado en el currículo como proyecto y como propuesta de sociedad, a través de diferentes escenarios y ambientes de aprendizaje: dentro y fuera de la escuela. Es hacer contradiscurso contra el modelo de educación hegemónico y eurocéntrico, que promueve el racismo y la exclusión socioeconómica.

Para Sandra Campo la etnoeducación es “el proyecto global de vida que no sólo se da en la escuela sino también lo proyectamos a la comunidad” [Anexo No. 4. FMRDC –S.C]. Pero la etnoeducación está ligada a una práctica etnoeducativa. Para Elizabeth del Castillo (2008), unas prácticas etnoeducativas, “encarnan un proyecto político, en el cual la participación de las comunidades y su ejercicio de autonomía ocupan lugar prioritario en los fines mismos de la concepción educativa” (p. 83), Para Álvaro Barrios, la etnoeducación se hace con base en la incorporación de la comunidad, la identidad y el trabajo en la familia [Anexo No. 3 ET 1- AB].



En cuanto al concepto práctica institucional desde la etnoeducación, hay académicos que lo caracterizan por, “el grado de control cultural sobre los procesos pedagógicos propiamente dichos. La etnoeducación propone la idea de autonomía educativa, lo que deriva en prácticas de una pedagogía del control cultural [...]” (Del Castillo 2008, p. 91).

Para Contreras (2013) la práctica institucional etnoeducativa se distingue por el empoderamiento cultural, social y político de la comunidad, a través del ejercicio de la autonomía y la participación comunitaria. En su entrevista Sandra Helena Campo la rectora, visualiza la práctica institucional a partir del fomento de la participación comunitaria en las áreas de gestión del PEI: “el componente ambiental, el sentido de pertenencia, los procesos comunitarios y el desarrollo productivo que miraban hacia una exigencia que tiene hacia el proyecto global de vida” [Anexo No. 4. FMRDC –.S.C].

Para Álvaro Barrios Polo, la práctica institucional en los procesos etnoeducativos remite a, “la implementación del PEI [...] el avance significativo, en los contenidos de las áreas, introducir los temas eficaces para que se llevara a cabo una verdadera etnoeducación en la comunidad” [Anexo No. 3. ET.1.A.B]. Juan Manuel Cassiani desde su posición como estudiante refleja la práctica institucional etnoeducativa en sus memorias del proceso, el momento en que, “los educadores y los educandos están mezclados y están agarrados de las manos con nuestra identidad cultural y se practique la etnoeducación” [Anexo No. 3. ET.1 – J.M.C].

El consenso en esta categoría emergente, es que una práctica institucional etnoeducativa se sustenta en el empoderamiento social, de una comunidad que se une y se pone de acuerdo en cómo construir un proyecto global de vida, desde la construcción de tejido social, recuperación de la confianza, participación comunitaria en las áreas de gestión del PEI y transformación de sentidos y



contenidos sobre lo que ha de enseñarse con un enfoque muy preciso que sustentan las necesidades del entorno.

En cuanto a la categoría emergente de las estrategias pedagógicas etnoeducativas, como unas prácticas inclusivas de trabajo, el docente Álvaro Barrios, destaca al analizar la labor del asesor etnoeducativo, como un ejemplo de tales estrategias: “[...] trabajar con hogares. Se metió más que todo en los hogares. Visitaba los hogares, trabajaba, con ellos, empezó a mostrar una, una verdadera etnoeducación. A darle a conocer a la gente que era lo que era la etnoeducación en sí” [Anexo No. 3. ET.1 – J.M.C].

Pero Sandra Helena Campo como rectora, ofrece una perspectiva de la estrategia etnoeducativa desde el aula, profundizando en el análisis y descripción de los procesos y métodos: “entonces asumimos el modelo pedagógico ambiental donde trabajábamos a partir de unos ejes problémicos y esos ejes problémicos tocaban el componente ambiental, el sentido de pertenencia, los procesos comunitarios y el desarrollo productivo [...]” [Anexo No. 7. EST2- SC].

Más adelante, Campos señala como a partir de allí, “[...] se empezaron a crear unos materiales como biografías de autores afros, con experiencias netamente afros, nacionales sin salirnos de lo que el ministerio establece en los planes curriculares se hicieron investigaciones en internet, cartillas y todo eso tratar de empalmarlo con los estándares metíamos lo que tenía que ver con el componente afro dentro de cada clase o dentro de cada proyecto” [Anexo No. 7. EST2- SC].

Nicolás Contreras la complementa cuando describe, como la estrategia etnoeducativa tiene un primer paso en el diagnóstico, en la identificación de los cuatro grandes ejes de problemas, que van a ser los referentes desde los cuales se hacen confluír los estándares de competencia y los indicadores de desempeño. Cuando señala como esos ejes trabajados por periodos, transforman los



contenidos de las áreas y se convierten en tareas para solucionar necesidades concretas que dan sentido en contexto, a lo que se estudia.

En cuanto al componente de cultura política como eje problémico de la estrategia etnoeducativa afirma Contreras más adelante: “[...] La parte de, de cultura política porque la gente vendía...Todavía lo vende...Vendía el voto...que eso parecía...Eso la gente se paraba donde políticos [comprando el voto] en una esquina, y sacaban la cartera y...Entonces eso era un problema, había que abordarlo...Y la parte de cultura emprendedora porque allá hay mucho minifundio y a veces la gente pasa hambre...Y la escuela tenía que hacer eso...Entonces como todo eso, partió de decirselo a la gente [...]”[Anexo No. 4. FMRDC –NC].

Sin embargo, para Elizabeth del Castillo (2009) una estrategia pedagógica etnoeducativa se caracteriza por: “[...] la implementación de contenidos y experiencias a partir de la cultura local y de algunas metodologías que permiten el acceso a los contenidos de la identidad, la cultura y las luchas sociales propias. Estas transformaciones de la enseñanza en los contextos de diversidad étnica del Cauca son producto de las transformaciones en las relaciones de poder que se abanderan en la otredad” (p. 40).

Para Daniel Garcés Aragón (2006) la tendencia de las diversas estrategias pedagógicas etnoeducativas se caracterizan porque: “[...] articulan su desarrollo curricular a la situación de problemas planteados por el entorno y contexto de los estudiantes en su comunidad, en procura del mejoramiento de su calidad de vida en la noción de garantizar un etnodesarrollo coherente con su misión de futuro (p. 8)”

El etnodesarrollo es el proyecto global de vida, como construcción colectiva, que aparece nombrado así en el horizonte institucional de la Institución Educativa Lorgia de Arco como una práctica integral que lleva a una meta concreta: “[...] educación de calidad, que permita a sus egresados alcanzar logros significativos



en su proyecto global de vida, por medio de la gestión de proyectos productivos y comunitarios, destacándose en el ejercicio de competencias tecnológicas, la participación ciudadana, la convivencia, la promoción, la conservación ambiental y la interculturalidad" (PEI I.E. Lorgia de Arco, p. 11).

Para Sandra Helena Campo etnodesarrollo es: "trabajar a partir de unos ejes problemáticos y esos ejes problemáticos tocaban el componente ambiental, el sentido de pertenencia, los procesos comunitarios y el desarrollo productivo a través de proyectos que surgen de los ejes problemáticos del proceso etnoeducativo". El marco legal – decreto 804 de 1995- define el proyecto global de vida como, "el producto concertado de la comunidad en general, en tanto proceso de creación colectivo, que hace la comunidad desde sus lógicas".

9. REFLEXIÓN CRÍTICA Y PROSPECTIVA DE LA EXPERIENCIA

Con nuestra propia voz

El propósito de este apartado del trabajo, es hacer una reflexión crítica de la experiencia de sistematización, fijando la mirada en aquellos aspectos más relevantes, en tanto hallazgos, necesidades, o revisión diagnóstica de la experiencia que desde una prospectiva o proyección deseable, permite realizar recomendaciones según la perspectiva de los investigadores.

La reflexión crítica que se desarrolla en este punto se hace con la mirada puesta en: los actores de la experiencia retomando sus voces; desde la perspectiva de los investigadores, desde aquellos aspectos que se resaltan como óptimos, desde las recomendaciones como aspectos por mejorar en la experiencia. Y como proyección destinada a indagar en el cómo se puede fortalecer esta experiencia en otros escenarios, para otros maestros e instituciones.



Teóricamente la reflexión crítica se estructura según los aportes de Jara (2011). Para él este ejercicio debe: “ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones dispersas, o de informaciones [...] con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos” (p. 67). Y según Álvarez (2007), haciendo, “la valoración de la cultura propia y de las potencialidades institucionales, locales, subregionales, departamentales y nacionales; la exploración del contexto; el planteamiento de problemas y la creación de alternativas pedagógicas para su solución o manejo adecuado” (p. 2).

9. 1. Desde las voces de los actores

Sí se puede, sí se pudo...

Los actores que proporcionan sus voces para articular la reflexión crítica sobre los aspectos relevantes que podrían servir para una práctica etnoeducativa que fortalezca la identidad cultural – y étnica- propias, además de ofrecer alternativas relevantes son: la rectora Sandra Helena Campos, el coordinador Académico, Jorge Díaz Ortiz, los docentes etnoeducadores Jorge Díaz Ortiz y Darlys Coa, el estudiante Juan Manuel Cassiani que ejerció monitoria; y el asesor del proceso etnoeducativo Nicolás Ramón Contreras Hernández. Atendiendo al criterio de aspectos relevantes se destacan los siguientes según los actores:

Sobre los aportes del proceso etnoeducativo en los imaginarios culturales e identitarios de la comunidad, esto dijo el docente Álvaro Barrios: “[...] Bueno, el cambio, más significativo para mí, fue la identidad. Ehh...Hoy en día podemos decir que el pueblo en su totalidad, que la comunidad etnoeducativa en su totalidad, va identificada con el proceso. Reconoció con el trabajo que se viene haciendo, que en verdaderamente son afros, y que no son afros porque tienen el [principio –inaudible] y el color negro, sino que son afros porque tienen unas costumbres y unos fueros que los identifican. Eso es lo más importante” [Anexo No. 4. FMRDC –AB].



En los documentos recopilados sobre la experiencia, otra de las voces importantes de los actores, en donde se destaca la importancia por la identidad y la cultura dentro de los procesos etnoeducativos y la investigación aplicada a los temas de la cultura y el patrimonio cultural, se halla la editorial del periódico escolar "Sí se puede", una tarea para aplicar y evaluar en la asignatura de lengua castellana. Allí se recogió el siguiente testimonio, que en tanto editorial, recoge la posición del colectivo:

Como un testimonio de su nombre y después de vencer muchos obstáculos, queda como un producto de las actividades y tareas académicas de conocimiento aplicado, este periódico escolar, que expone en cada nota las investigaciones y recuperación activa de memoria cultural, que en su primera y única edición de este año 2010, presenta a esta comunidad educativa y a esta comunidad en general, los desempeños de los estudiantes de los ciclos III, IV y V, del proceso Transformemos Educando en la Institución Etnoeducativa Lorgia de Arco – LODEAR- del corregimiento de Santander de la Cruz (...) Con este propósito y superando el desgastado esquema "al rescate de lo nuestro", conscientes que la cultura no ha sido secuestrada sino olvidada, desplazada de la cotidianidad por cambios en los modos de vida y de producción, nos embarcamos en trabajos prácticos, aprendiendo a hacer una décima y a recopilar narraciones de la rica oralidad Caribe [Anexo 9- pp. 54, 63]]

Este testimonio deja en claro estos aspectos: la importancia de la identidad desde la perspectiva étnica, como un hecho que va más allá del color. La etnoeducación tiene que ver también con sentido de pertenencia, con militancia, con autoreconocimiento, con participación en los procesos. La etnoeducación y los procesos etnoeducativos como eventos complementarios, se definen en los procesos organizativos, en la toma de consciencia, no en el tema del color. El testimonio del docente Álvaro Barrios, permite señalar que la etnoeducación no sólo gestiona consensos, sino también impulsa gestión social desde la identidad y el sentido de pertenencia.

Sobre este aspecto dice el asesor Nicolás Contreras: "La familia también empezó a hacer presencia en el proceso etnoeducativo [...] Digamos que en un



tiempo los estudiantes de once empezaron a participar de beneficios que les daban [a ellos] también hacer parte de las organizaciones afro y de estar en una institución afro, entonces los padres de familia trataron de acercarse más al proceso como buscando de pronto beneficiar de esa manera a sus hijos también de gozar de esos beneficios, ellos participaban mucho de las actividades [...]” [Anexo No. 4. FMRDC –NC].

Jorge Díaz Ortiz destaca este aspecto didáctico en la implementación de la etnoeducación, cuando se adopta el modelo didáctico ambiental: “[...] a través de sus ejes problémicos podría contribuir de alguna manera con la armonización de los procesos y hacer que la Institución como tal se proyecte a la comunidad [...] por ejemplo le hablo del eje problémico que tiene que ver con el sentido de pertenencia. Es el auto-reconocernos, es una valoración por lo nuestro, es tomar conciencia acerca de lo nuestro, eso es fundamental” [Anexo 4. FMRDC.J.D.O].

El docente Álvaro Barrios destaca sobre este mismo eje, sobre los resultados obtenidos: “Bueno, el cambio, más significativo para mí, fue la identidad. Hoy en día podemos decir que el pueblo en su totalidad, que la comunidad etnoeducativa en su totalidad, va identificada con el proceso” [Anexo 4. FMRDC A.B]

Precisamente el medio escolar “Sí se puede”, realizado por los docentes del proceso de educación para adultos Transformemos educando, se puede notar como el tema de los ejes del modelo didáctico ambiental – que no son los ejes del proceso de sistematización- aparecen como un instrumento desde el cual no sólo se preparan clases sino que se hace un ejercicio de producción textual, que además aborda temáticas de la comunidad educativa en forma crítica, como los procesos de elección popular, los problemas ambientales o de calidad de vida. Esta fuente testimonial es esclarecedora:



[...] este periódico escolar, que expone en cada nota las investigaciones y recuperación activa de memoria cultural, que en su primera y única edición de este año 2010, presenta a esta comunidad educativa y a esta comunidad en general, los desempeños de los estudiantes de los ciclos III, IV y V, del proceso Transformemos Educando en la Institución Etnoeducativa Lorgia de Arco – LODEAR- del corregimiento de Santander de la Cruz. Cada sección y cada nota obedecen coherentemente a los ejes curriculares del proceso Etnoeducativo [Anexo 9, p. 53]

Los aportes señalan la importancia de hacer un abordaje concreto a la identidad, no como un contenido que se enseña sin intencionalidad, sino como una planeación concreta desde la cual cada área aporta. Sandra Helena Campos dice sobre este mismo aspecto: “Nicolás nos guía en los planes de área. Muchas lecturas sobre personajes afro que tenían, por ejemplo conocimiento en la medicina, conocimientos en el deporte y nos fue mostrando que si podíamos [...] A nivel del PEI, entonces la misión y la visión no estaba focalizada con lo que era la etnoeducación y desde el PEI empezamos a tocar todos los componentes hasta llegar al componente curricular” [Anexo 7. E.S.T2.S.C].

Sobre esta didáctica de la etnoeducación, entendida como metodología y secuencia de acciones y contenidos, orientados desde la pregunta por ejes problémicos, la docente Darly Coa, complementa a la rectora Sandra Helena Campo: “Ya nosotros teníamos que empezar a hablarle desde nuestras asignaturas o desde nuestras áreas a los estudiantes sobre el proceso etnoeducador, en los fines, en los fines de la educación, en el proyecto educativo institucional, en el plan de clase, todo eso había que incluirlo allí [...]” [Anexo 4. FMRDC –D.C].

Los testimonios señalan una ruta concreta en este proceso, retomando los aportes iniciales: una fase de estudio de la fundamentación legal del proceso, otra de sensibilización social y comunitaria centrada en la familia que atraviesa el proceso, otra etapa de creación de equipos de trabajo por proyectos transversales de acuerdo a ejes problémicos, previa etapa de adopción de un modelo pedagógico y didáctico que ofrezca la directriz epistémica y metodológica y otra de



consolidación de los procesos etnoeducativos, fomentando la participación comunitaria.

Sobre estos aspectos metodológicos afirma la docente Darly Coa: “en el plan de clase, todo eso había que incluirlo allí, para empezar ya en la práctica a realizar o a implementar con todas las de la ley, el proyecto, el proyecto etnoeducador, y a propósito, nuestra institución es una institución focalizada como etnoeducadora, entonces imagínese es obligatorio que nosotros estemos empapados con eso.”[Anexo 3. ET.1.D.C]

El coordinador Jorge Díaz Ortiz señala otros aspectos relevantes sobre la percepción de la etnoeducación en el contexto sistematizado: “[...] yo considero que uno de los aspectos fundamentales que yo valoro como significativo, tiene que ver con la armonización del proceso académico de la Institución, con los componentes etnoeducativos y el decreto 804 de 1995” [Anexo 3. ET.1.J.D.O]. Álvaro Barrios complementa de esta forma: “[...] También hizo un, un avance significativo [el asesor del proceso]. En los contenidos de las áreas, introdujo los temas eficaces para que se llevara una verdadera etnoeducación en la comunidad” [Anexo 3. ET.1.A.B].

Esta formación de práctica institucional desde los procesos de fundamentación, los complementa con su percepción Jorge Díaz Ortiz: “[...] la toma de conciencia, la valoración del proceso, el hecho de que a estas alturas nosotros en los proyectos que llamamos transversales, nuestra semana de desarrollo institucional, lo que tiene que ver con la parte cultural, todo se ha venido enmarcando en los ejes problémicos y eso de una manera u otra está ligado con el crecimiento general de la comunidad” [Anexo 3. ET.1.J.D.O].

Las debilidades del proceso, según el asesor Nicolás Contreras se hallan en que: “[...] faltó arriesgar un poquito más, porque de pronto me acobardé cuando nació la hija mía y entonces me fui para Medellín, y toda esa cuestión. Me faltó



arriesgar un poquito.” [Anexo 4. FMRDC –N.C]. Además de esta falla en la dimensión ética, la rectora desde su perspectiva señala estos aspectos por mejorar: “[...] infortunadamente ya no estoy allá...Pero la idea era como que todavía vivir más ese sentido étnico, por ejemplo, crear nuestro propio un himno que ya casi lo teníamos montado, que dijera más sobre lo étnico [...] [Anexo No. 7. EST2 – SC].

No obstante, el directivo docente Jorge Díaz Ortiz señala, que más allá de las faltas, la actitud del asesor como pedagogo social, fue crucial por: “[...] ese apasionamiento que él le imprimió al proceso., contagio a la comunidad educativa y hoy por hoy ese legado que el dejó, ha venido generando unos resultados que han venido de una manera u otra contribuyendo en el mejoramiento de la calidad de vida de esta Institución.” [Anexo No. 3 E.T.1 – J.D.O]

9. 2. Desde los investigadores.

Sintonizados con la práctica etnoeducativa

Frente a los aspectos relevantes de la experiencia sistematizada, el grupo de trabajo plantea un ejercicio que los señala como aportes desde lo reflexivo y lo interpretativo, con miras a dar respuesta a la inquietud central que originó este trabajo: la necesidad de realizar procesos de sistematización de experiencias en el campo de la etnoeducación, pues son pocas las experiencias sistematizadas, como reflexión desde una polifonía de voces, como actividad pedagógica para producir un saber que aunque parta desde lo local, pueda interlocutar con otras experiencias etnoeducativas y con la educación en general.

Los aportes también se enfocarán desde una mirada intercultural de intenciones y necesidades que abarcan la generalidad de las áreas de gestión del PEI. Este tipo de reflexiones sobre el tema PGV o como etnoeducación, tampoco son conocidas en el tema etnoeducativo, bien sea como descripción, teorización o visión de la forma de afrontar estos temas. Esto tiene que ver con la posición del



grupo de trabajo, sobre la forma como eje de las práctica etnoeducativa y las categorías, práctica institucional en etnoeducación, estrategia pedagógica y PGV, el cual adquiere en lo etnoeducativo, el centro de la construcción curricular (Garcés 2006).

En este sentido los investigadores consideran que siendo la práctica etnoeducativa un hilo conductor que apunta hacia la construcción colectiva de PGV, esto es, de etnodesarrollo, la posición de la comunidad educativa – al menos- y de la comunidad en general, deben hacer gestión integrada, liderazgo colectivo, impulsar la integración en la gestión, pues debido a la prevalencia de la percepción clásica de la gestión por áreas independientes, que debieran ser interdependientes, los proyectos productivos se han ido diluyendo y no han logrado generar emprendimiento.

Este aspecto de la gestión de proyectos, como resultado de un diagnóstico participativo con el doble propósito de ser, una solución a problemas de la comunidad; y como ambiente de aprendizaje interdisciplinario, que es uno de los aspectos más destacados de esta experiencia, conlleva a considerar que la gestión directiva además de las tareas que hacen las demás gerencias educativas, debe impulsar la gestión de proyectos y proponer una visión empresarial, pero no desde la visión neoliberal, sino impulsando la visión económica solidaria, que está incluso contenida en los principios y fines de la etnoeducación (artículo 2º decreto 804 de 1995).

También se vio una gestión directiva que impulsó no sólo el estudio, comprensión y aprovechamiento de la legislación afrocolombiana, tanto para impulsar el desarrollo humano, como para aterrizar las prácticas pedagógicas y las prácticas etnoeducativas, incluso alcanzando la gestión en las Tics, como un recurso para solucionar problemas y promocionar algunos eventos de la institución. En este sentido, se recomienda a la gerencia educativa, darle un sentido más expedito a las Tics, a los medios de comunicación comunitarios que



deben darle el tinte etnoeducativo, pues no se comprende la etnoeducación como práctica intramural.

En este orden de ideas, las pesquisas adelantadas en el contexto, más los testimonios de los actores entrevistados, señalan como óptimo el que la institución etnoeducativa haya logrado impulsar el periódico mural, la construcción de material etnoeducativo desde los enfoques de género y etnia, incluso evidenciando un claro proyecto de la imagen como afroreparación, esto es, darle un lugar de importancia a los aportes de personajes afrocolombianos, en distintos ámbitos de la vida del país, la región, lo local y lo global, sin dejar por fuera el patrimonio cultural inmaterial de la comunidad.

E periódico escolar "Sí se puede", realizado desde la asignatura de Lengua castellana por los docentes del programa de educación para adultos Transformemos educando, mostró cómo se pueden articular reflexiones, trabajos aplicados, trabajos de investigación para construir y recuperar saber de la comunidad, superando el esquema de una comunidad centrada en el rescate del pasado y en pugna con las Tics [Anexo 9, p. 53, 55, 58, 63]. Una entrevista realizada por los estudiantes, muestra el nivel de vigencia del diagnóstico hecho al comienzo del proceso, en el discurso docente:

Santander de la Cruz es un corregimiento que vive principalmente de la agricultura, pero que tiene un potencial turístico importante, si es explotado este potencial se puede mejorar en gran medida la calidad de vida de sus habitantes, pero para ello se necesita una buena inversión económica por parte de la dirigencia política en vías y educación e igualmente voluntad de sus habitantes [Anexo 8 - p. 59– Entrevista al profesor Hernán López]

Este testimonio permite concluir al grupo sistematizador de la experiencia, que en los procesos etnoeducativos investigados, se halla una diferencia marcada con relación a otras experiencias: mientras allá la etnoeducación se hace como una materia, como un proyecto pedagógico, como afirma Enciso (2004) la



etnoeducación en la I.E. Lorgia de Arco, muestra una práctica que atraviesa todas las áreas de gestión del PEI, las intercomunica, gracias a los ejes problémicos- que no son los de la experiencia- del modelo didáctico ambiental implementado.

Otro aspecto que destaca en la gestión académica, es la forma como la adopción del esquema didáctico de trabajar por ejes problémicos- los del modelo didáctico ambiental que no son ejes de la experiencia- permitió hallar una fórmula para afianzar el trabajo en equipo, ya que así los los docentes desde todas las áreas, debían trabajar por el eje escogido para ese periodo académico. Estos ejes en su orden cronológico impulsan por periodo, la identidad y el sentido de pertenencia, la formación de cultura ambiental, el trabajo por la calidad de vida y la generación de propuestas de desarrollo comunitario [Anexos1, 3, 8].

Esto permite recomendarle a otros procesos etnoeducativos, que pueden implementar una modalidad de etnoeducación como la indagada, que integre, que trascienda el plan de contenidos y cumpla con sus funciones construcción colectiva de proyecto global de vida. Allí precisamente una de las recomendaciones que se le hacen a la experiencia, es que debe adoptar una estrategia de motivación para fortalecer la parte productiva del PGV, pues no han logrado generar emprendimiento en tanto negocios solidarios, o como generación de empleo autónomo.

No existen alianzas estratégicas con el capital privado ni empresas cooperativas; y estas deben ser tareas compartidas por las áreas de gestión directiva como gerencia etnoeducativa, y por el área de gestión académica, como los encargados de preparar al talento humano para poder dar cuenta del PGV como expresión del etnodesarrollo hecho currículo. En este caso, hay que señalar que también en el área de gestión administrativa, se hallan funciones que por el carácter de PGV deben trabajarse más desde la sinergia, entre áreas de gestión, antes que la visión tradicional del área de gestión estanco, aislada.



En efecto, la institución educativa estudiada en el área de gestión administrativa, logró abrir espacios concretos, para que los egresados tuvieran espacios de acción en la construcción del proyecto global de vida. La institución educativa logró actualizar los procesos administrativos, centrándose en la gestión y adquiriendo recursos virtuales como los kioscos virtuales, manteniendo la intencionalidad desde el punto de vista etnoeducativo, como por ejemplo, cuando se aprovecharon las Tics para crear material didáctico.

Sin embargo al revisar lo atinente al diagnóstico y al manejo de la información sobre los egresados, sus perfiles y potencialidades, no se halló una acción en este sentido. Se sugiere por el encargo académico y social de construir PGV, el fomentar espacios permanentes virtuales – por las redes sociales- o académicos en los espacios comunitarios y escolares, para que haya proyectos que vinculen al egresado que no pudo vincularse a una universidad, o para aquellos que al buscar pareja quedaron impedidos temporalmente para ingresar a la universidad.

Los procesos y las prácticas etnoeducativas requieren por ello un tipo de área administrativa desde la óptica etnoeducativa, como tarea de actualizar los formatos de control de los materiales, del recurso humano, con el fin de tener un archivo. Aunque ya hay algunos archivos virtuales sistematizados, aún no se ha sistematizado o digitalizado todo el material documental a nivel de archivo institucional. Sin embargo se destaca que los documentos digitalizados del PEI como el manual de convivencia, han logrado ser apropiados por parte de los estudiantes. La información al egresado más antiguo requiere la respuesta de la sistematización informática.

El área de gestión comunitaria demostró ser un área sólida: se observó a una comunidad muy ligada y muy pendiente de las actividades que la institución educativa realiza. Se halló gran nivel de participación de la comunidad en las jornadas pedagógicas y en los temas de interés de la escuela. Esto se debió al



gran nivel de empoderamiento y pedagogía social. Se puede afirmar que la etnoeducación más allá del color, es pedagogía y empoderamiento social.

9.3. Aporte de la sistematización a la investigación educativa

Pedagogía social para el empoderamiento comunitario

Sí la sistematización según Jara (2012), es investigación, evaluación y reconstrucción de memoria, es reivindicar el saber de los actores, el equipo de trabajo al frente de esta experiencia, halló una serie de aportes importantes que permiten dar a conocer a otros mundos de la etnoeducación y de la educación en general, identificar metodologías, itinerarios y saberes a partir de lo indagado.

Un primer gran aporte, en esta experiencia es que facilita un referente de metodología para la implementación de las prácticas etnoeducativas: allí se puede identificar que una práctica etnoeducativa debe empezar por estudiar la legislación, identificar a partir de allí una serie de puntos de interés, que deben responder a las particularidades de la comunidad educativa que se halla y a la comunidad etnoeducativa a la que se quiere llegar, esto quiere decir, que la etnoeducación es una práctica de contexto, de gran impacto social y comunitario.

También le aporta el referente del diagnóstico como un punto de partida, que debe empezar por vincular a la mayoría de actores de los estamentos políticos, económicos, sociales y culturales organizados. Es que la etnoeducación responde a diagnósticos dinámicos y compartidos. No debe resumirse a identificar debilidades y fortalezas, sino que estas deben ubicarse como referentes de los proyectos pedagógicos, los planes de aula, el preparador de clase. En el contexto indagado, los ejes problémicos permitieron resumir los problemas del contexto en áreas de interés y de acción

La etnoeducación es pedagogía y empoderamiento social: la implementación de la etnoeducación requiere integrar a la comunidad organizada, a los procesos



de planeación de las diferentes áreas de gestión del PEI. Es fundamental el trabajo sobre los núcleos familiares. Esto permitirá un mejor manejo de los problemas de resistencia al cambio y la superación de rumores, que afectan la marcha de los procesos etnoeducativos, por su carácter colectivo.

Esto es importante porque las familias empoderadas no sólo atienden el desempeño escolar, sino que van a ser claves para impulsar los proyectos de emprendimiento y empresarismo, para construir y participar en el etnodesarrollo, en la gestión de PGV. Sí la familia está empoderada ella como célula fundamental de la comunidad y de la sociedad, apoya la motivación personal y la motivación grupal.

Otro hallazgo de importancia en este proceso, es el impulso al trabajo en equipo. La sensibilización y motivación del docente es clave, cuando se presentan situaciones de oposición, el trabajo por grupos pilotos se convierte en una alternativa para ir motivando con el ejemplo y con los resultados. En la experiencia, se advierte como al conformar los grupos, se logró superar la oposición de quienes no gustaban de los procesos etnoeducativos. En este caso, el trabajo en equipo logró consolidar los demás procesos.

El trabajo por ejes problémicos, que deben surgir del diagnóstico de necesidades en las áreas de gestión del PEI y de las necesidades de la comunidad, al convertirse en proyectos pedagógicos resultantes de trabajar el mismo tema por periodo académico desde todas las áreas, permite trabajar los proyectos pedagógicos transversales como saber aplicado, donde se articula teoría y práctica. Con ello se cambia la tendencia de recitar el texto guía por la de reflexionar los contenidos según la pregunta que el eje propone: es preguntarse desde el dominio temático del área, con eso qué se enseña, cómo se puede ayudar a solucionar el problema identificado.



9.4. Proyecciones

La implementación del proyecto etnoeducativo como rasgo característico que se proyecta – desde una perspectiva hacia el interior y el exterior – de la comunidad educativa de la I. E. Lorgia de Arco, se objetiva como punta de lanza en una práctica educativa en derechos humanos, que son conjugados desde el enfoque etnoeducativo afrocolombiano, desde el diálogo intersubjetivo con la alteridad, lo cual está evidenciado en la armonización de sus procesos y formatos pedagógicos, que sin dejar de ser etnoeducativos afrocolombianos, entraron en diálogo armonioso con los parámetros fijados por el MEN.

Sí para Jara (2013) y Ghiso (2004), la sistematización genera conocimiento desde una mirada crítica que apunta al aporte teórico y práctico, esta experiencia enseña que se puede hacer práctica etnoeducativa coherente con los principios y fines de la misma, sin cerrarse al diálogo con otras formas de concebir la educación:

En la construcción de los estándares de competencias, en Ciencias Naturales/sociales, por ejemplo, no se le temió al predicamento de “actuar como científico social o natural en mi entorno”, pero que en el caso de Ciencias Sociales se asumía la actitud científica teniendo en cuenta el saber ancestral, según la interculturalidad de lo etnoeducativo afrocolombiano [Anexo 3/Anexo 5].

La sistematización se proyecta como un reajuste y resignificación del PEI observando como referencia su horizonte institucional, direccionar la malla curricular de acuerdo al modelo pedagógico en su articulación metodológica con el modelo didáctico ambiental, que define una interdisciplinariedad pragmáticamente clara en sus cuatro ejes problémicos, fruto de una construcción colectiva, que hoy muestra resultados de mejoría medibles y verificables, con el rigor que Vasilachis (2006) y Hernández y Opazo (2010), caracterizan la investigación cualitativa,



reflejada en los procesos de sistematización de que hablan Jara (2013) y Ghiso (2004).

La sistematización o proceso etnoeducativo proyecta un saber basado en el diálogo cara cara, con gran interacción que refleja el modelo didáctico en el preparador, en el modelo de plan de área y de proyecto de aula, con líneas de investigación que son productos de un diagnóstico discutido por los miembros de la comunidad en general organizada y de la comunidad, que tiene espacios de reafirmación de dicha participación en el foro ambiental y en el Festival del Bullerengue, donde se canta y se baila con un sentido claro de lo identitario afrocolombiano [Anexo 3/ Anexo 5/Anexo 7].

La institución en las pruebas externas Saber, pasó del nivel bajo – bajo, lo cual la ubicaba en el año 2009 en los últimos lugares; hasta un nivel medio, que hoy la ubica de segunda por rendimiento académico en el municipio Moñitos [Anexo 7]. Algo en lo cual la construcción de los bancos de preguntas que no existían antes de la llegada del proceso, han jugado su papel. Se puede afirmar que este proceso logró transformar actitudes y realidades en los y las docentes, en los y las estudiantes y en la comunidad en general, que ha convertido la institución en el sitio de la toma de decisiones y conmemoración cultural de lo importante allí.

Esta es una práctica educativa en derechos humanos que ha llegado a fortalecer el vínculo institución, familia, y comunidad. El trabajo en las familias reconocido por docentes como Álvaro Barrios, Darly Coa y estudiantes como Juan Manuel Cassiani [Anexo 3/Anexo 5], permiten explicar este alcance. Se puede afirmar que el proceso etnoeducativo investigador, alcanzó a impactar la comunidad porque la tuvo en cuenta, logró ocupar un lugar en los imaginarios de la comunidad, lo cual se concreta en el empoderamiento social.

Las proyecciones son concretas, pues otras instituciones educativas de carácter etnoeducativo de la zona se motivan a implementar la experiencia, en



estos momentos como sucede con Broqueles en Moñitos, Paso Nuevo en San Bernardo o el Pío XII en Coveñas, que se animan por esos senderos. Resalta en esta experiencia significativa, la capacidad para generar alianzas con instituciones del estado como el Ministerio de cultura y con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; y con organizaciones de base afrodescendientes como OEACOR, alcances logrados a través de la gestión de proyectos.

Esto se ha hecho realidad gracias a una planta de docentes que llega por concurso de méritos en los procesos étnicos y que han sido receptivos a las actividades de formación que ofertan los distintos entes públicos y privados sin ánimo de lucro, que tienen afinidad y competencias administrativas con el tema etnoeducativo afrocolombiano.

Esto no es producto del azar sino de procesos de formación constante, que han surgido de las dinámicas que dieron lugar a la construcción de su propio material pedagógico. En lo cultural, a tareas destinadas al fomento y la promoción de las raíces africanas como por ejemplo el bullerengue, que se ha dado a conocer a nivel regional y nacional: en la institución se adelantan procesos que se encaminan a la salvaguarda de patrimonio cultural inmaterial.



BIBLIOGRAFÍA

Alvira Martín, Francisco. (2002). *Perspectiva cualitativa / perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica*. Editorial Mc Graw Hill. México DF.

Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (s/f). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar Proyectos sociales y culturales*. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.

Arnaiz, Pere (1985). *Aprendizaje en grupo en el aula*, Editorial Grao, Barcelona.

Ávalos Rogel, Alejandra (2013). *La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores*. En: Díaz Madrigal, María (2013). Compiladora. *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI [recurso electrónico]* Universidad De Costa Rica/Inie (2013).

Barbosa Chacón, Jorge Winston; Barbosa Herrera, Juan Carlos; Rodríguez Villabona, Margarita (2013). *Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas*. INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, Vol. 27, Núm. 61, septiembre/diciembre, 2013, México, ISSN: 0187-358X. pp. 83-105

Barraza Macías, A. (2010). *Propuesta de intervención educativa*. Universidad de Durango.

Bernstein, B. (1967). *Open schools, Open society*. New Society Press.

Boutinet, J. P. (1990). *Anthropologie du projet*. Ediciones PUF, 1990

Briones, Guillermo (1998). *La investigación desde el aula*. Siglo XXI editores/CAB.

Bujanda Bujanda, María Eugenia; Núñez Sosa, Olmer; Quirós Morales, Diego y Díaz Campos, María Antonieta (2013). *Indicadores de aprovechamiento de tecnologías digitales en la educación primaria y secundaria costarricense: resultados preliminares*. En: Díaz Madrigal, María (2013). Compiladora. *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI [recurso electrónico]* Universidad De Costa Rica/Inie (2013).

Cook, T.D y Retechardt, Ch. (2004). *Métodos Cuantitativos y Cualitativos en investigación Educativa*. Editorial Morata, Madrid.

Contreras Hernández, N. (2004). *La Música y la cultura popular como propuesta curricular de reencuentro desde lo afro*. En *Revista Comunicaciones*. Enero – Julio Vol. 13 número 001. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/166/16613112.pdf>.

_____ (2006). *Explorando canciones: una mirada cimarrona de la escuela*. En *Revista Nodos y Nudos*. Universidad Pedagógica Nacional. Número 20. Vol. 2.



_____ (2010). *El racismo académico según HistoryChannel y sus antecesores*. Tomado de la URL: <http://cimarronajesss.blogspot.com/2010/10/el-racismo-academico-segun-.history.html>. Recuperado el 11 de junio de 2014.

_____ (2013). *Tras las huellas de Zapata Olivella: algunas experiencias etnoeducativas en la subregión Bajo Sinú y zona costanera del departamento de Córdoba*. Recuperado el 5 de julio de 2014 de www.mabs.com.ar/rfaia/?p=697

Drucker, Peter (1992). *Gerencia para el futuro, el decenio de los noventa y más allá*. Editorial Norma, Bogotá.

Escobar, Luís Fernando y Ramírez Velásquez, Jorge. E. (2010). *La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros*. En *Revista Aletheia* Número 3 versión digital. Recuperado el día 8 de febrero de 2015 de: <http://aletheia.cinde.org.co/>. Ediciones del Copista

Fals Borda, Orlando (1980). *Historia doble de la costa*. Ancora editores, Bogotá.

Freire, Paulo (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Montevideo.

Foucault, Michel (2000). *Bioética*. Ediciones Universidad Pablo Arcis. Santiago de Chile.

_____ (1980). *Microfísica del poder*. Ediciones Edissa Santiago Estevez, 26 – Madrid-19. Segunda Edición.

Gajardo, Marcela (1985). *Teoría y práctica de la Educación Popular*. IDRC Méjico.

Garcés, Daniel (2003). *¿Estandarización del currículo? Una proposición para analizar*. En: *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias 2 Congreso Nacional universitario de etnoeducación*. Popayán: Universidad de Cauca, CEAD, Licenciatura en etnoeducación.

_____ (2004). *Aproximación a la situación educativa afrocolombiana*. En: Axel Rojas (ed.), *Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*. Pp. 147-176. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

_____ (2008). *Tensiones entre el desarrollo curricular del sistema educativo colombiano y el proceso de construcción cultural afrocolombiana*. Tomado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174672_archivo.pdf

_____ (2005). *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*. Colección tesis doctorales RUDECOLOMBIA. Colombia: editorial Valformas.

_____ (2007). "Nueva opción pedagógica: la etnoeducación afrocolombiana". En: Navas Hebert (ed.). *Memorias del segundo encuentro de profesionales Afrocolombianos y primer encuentro de afroamericanos*. Pp. 135-158. Colombia: Universidad Santiago de Cali.



Giroux, H y McLaren (1998). *Sociedad, Cultura y educación*. Trillas editores. Buenos Aires.

Ghiso, Alfredo Manuel (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. En *Revista Decisio* enero – abril 2011.

_____ (enero-junio, 2013). *Investigación social comunitaria en contextos conflictivos*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134.

Hernández Castellanos, Donovan Adrián (2010). *Arqueología del saber y orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas*. En *Revista En-claves del pensamiento*, año IV, núm. 7, junio 2010, pp. 47-61

Jara Holliday, Óscar (2013). *Sistematización de experiencias, investigación y Evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. CEP-Costa Rica.

_____ (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. *Revista Internacional Sobre Investigación. En Educación Global y para el Desarrollo*. Versión digital recuperada de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>

_____ (s/f). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado el 21 de mayo de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf

Gómez, Silvia. S (2012). *Algunos conceptos relevantes sobre prospectiva educativa*. Recuperado el día 28 de octubre de <http://prospectivasg.blogspot.com/>

Granados-Font, Graciela (2005). *¿Qué se entiende por sistematizar?* En *Enfermería en Costa Rica*. Revista digital. ISSN 1409 1992/Volumen 26. Mayo de 2005. Recuperado el día 18 de febrero de 2015 de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v26n1/6.pdf>

Maldonado García, Miguel Ángel (2007). *Pedagogías Críticas*. Editorial Magisterio, Bogotá.

Martín- Barbero (2000). *Pensar en medio de la tormenta*. En *Cuadernos de nación*. No. 2. Ediciones Imprenta Nacional. Bogotá.

_____ (1998). *De los medios a las mediaciones*. Siglo XXI Editores/CAB.

Martinic, Sergio (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. En *Seminario de sistematización*. FLACSO, Chile. Orellana Gazaga, Maite (2007). *La economía solidaria como forma de organización económica alternativa al sistema capitalista global*. Recuperado de http://www.observatori.org/documents/eco_solidaria_cas.pdf

Mejía, Marcos R. (1988). *Evaluación de la Educación Popular*. CINEP, Bogotá.

Oliver Vera, María del Carmen (1998). *La atención de la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona

Pérez P, Tito Hernando (2014). *Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la Paz*. Artículo de reflexión que forma



parte de los resultados parciales de la investigación *Políticas, discursos y prácticas sobre la memoria, la reparación y la paz, con adolescentes-jóvenes víctimas del conflicto: reflexiones para la intervención desde el trabajo social.*

Pischedda, Gabriela (1984). *Una experiencia educativa con mujeres campesinas: la propuesta de trabajo y su sistematización. Seminario latinoamericano de investigación participativa: ponencias.* CEAAL. Chile.

Quiceno, Humberto (2001). *Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía.* En *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XII No. 28

Ramírez Jorge, Óscar (2006). *Notas acerca de la noción de la experiencia pedagógica.* En *Revista Educación y Ciudad.* Número 11. Segundo Semestre de 2006. Bogotá. D.C.

_____ (1993). *¿Qué es la sistematización de experiencias?* – Primer Capítulo. En: *Reflexión Educativa.* Bogotá, número 9, CEPECS, 1993. Recuperado el día 30 de octubre de 2014 de <http://preval.org/documentos/00513.pdf>

Selener, Daniel (s/f). *La sistematización de proyectos de desarrollo: una metodología de evaluación participativa para fortalecer la capacidad institucional de ONGS y organizaciones populares.*

Torres, Gloria (1988). *Ampliando la Mirada.* Capítulo 2 en Martinic, Sergio y Horacio Walker, *Profesionales en la Acción: Una Mirada Crítica a la Educación Popular.* CIDE, Santiago de Chile.

Vasco, Carlos Eduardo (1985). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales.* Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vásquez Rocca, Adolfo (2006). *La Epistemología de Feyerabend; Esquema de una teoría anarquista del conocimiento.* En *Revista observaciones filosóficas.* Versión digital, recuperada de: <http://www.observacionesfilosoficas.net/download/feyerabendabril.pdf>