

**Reconocimiento del Derecho a la Educación de la Comunidad Afromariñense en el  
Currículo Escolar: Estrategia Pedagógica Basada en la Etnoeducación y la Identidad  
Cultural.**

Estrada Perlaza José Ignacio

Perlaza Segura Marlen

Caicedo Payan Luz Mary

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervenciones Socioeducativas

Universidad Santo Tomás

## Contenido

Resumen .....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
Capítulo I.....	10
1.1. Planteamiento del problema .....	10
1.2. Pregunta de investigación .....	11
1.3. Objetivos de la investigación.....	11
1.3.1. Objetivo general .....	11
1.3.2. Objetivos específicos.....	11
1.4. Justificación .....	12
Capítulo II. Marco Teórico .....	14
2.1. Antecedentes de la investigación .....	14
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	14
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	20
2.2. Marco Teórico .....	27
2.2.1. Barreras institucionales que limitan la implementación de la política pública.....	27
2.2.2. Apropiación sociocultural.....	34
2.2.3. Estrategias de intervención pedagógica .....	37
2.2.4. Pertinencia y viabilidad de estrategias .....	39
2.3 Conceptualización .....	42
Capítulo III. Diseño Metodológico .....	49
3.1 Enfoque y tipo de estudio .....	49
3.2 Diseño de la investigación .....	49
3.3 Fases de la investigación .....	50
3.3.1. Fase 1. Análisis del contexto y reconocimiento de elementos culturales, identitarios y educativos .....	50
3.3.2. Fase 2. Análisis de referentes teóricos y normativos de la etnoeducación .....	51
3.3.3. Fase 3. Diseño de la estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural .....	52
3.3.4. Fase 4. Socialización y validación participativa de la estrategia pedagógica .....	52
3.4. Descripción del contexto y sujetos participantes .....	53

3.4.1. Criterios de selección de sujetos participantes .....	55
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	57
3.6. Plan de acción .....	58
Capítulo 4. Resultados y Discusión .....	60
4.1. Reconocimiento de los elementos culturales, identitarios y educativos de la comunidad afronariñense que deben ser integrados en el currículo escolar para fortalecer el derecho a una educación pertinente. ....	60
4.1.1. Análisis del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa La Inmaculada frente a las políticas públicas etnoeducativas .....	62
4.2. Análisis de las percepciones, experiencias, saberes y prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la etnoeducación y la identidad cultural afrodescendiente .....	68
4.2.1. Percepciones docentes sobre la identidad cultural afronariñense y la etnoeducación .....	69
4.2.2. Experiencias docentes sobre la presencia (y ausencia) de la cultura afro en la vida escolar .....	71
4.2.3. Saberes docentes y formación en etnoeducación .....	72
4.2.4. Prácticas pedagógicas para integrar saberes ancestrales y cultura afrodescendiente.....	74
4.2.5. Experiencias de barreras institucionales y curriculares.....	76
4.2.6. Percepción del derecho a una educación con enfoque diferencial .....	78
4.2.7. Análisis y discusión.....	79
4.3. Diseño de la estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural afronariñense.....	81
4.3.1. Estructura de la estrategia: síntesis de los cinco componentes.....	83
4.3.2. Análisis de la estrategia y su aporte al reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense .....	84
4.4. Socialización de la estrategia pedagógica y valoración de su impacto en el reconocimiento cultural y curricular .....	91
4.4.1. Acciones participativas de socialización con docentes y comunidad educativa.....	91
4.4.2. Valoración de la estrategia por docentes y expertos .....	94
4.4.3. Valoración formativa del potencial de impacto de la estrategia mediante rúbrica .....	95
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones .....	101
5.1. Síntesis de hallazgos.....	101
5.2. Propuestas de mejora .....	103
5.3. Líneas futuras de investigación .....	104
Referencias.....	106
Anexos.....	112

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Matriz de análisis del PEI</i> .....	60
<b>Tabla 2.</b> Síntesis de los cinco componentes de la estrategia diseñada.....	83
<b>Tabla 3.</b> <i>Valoración del potencial formativo de la estrategia pedagógica</i> .....	96
<b>Tabla 4.</b> <i>Propuestas de mejora</i> .....	103

## **Anexos**

Anexo A. <i>Guía de Revisión Documental</i> .....	112
Anexo B. <i>Guía de Entrevista Semiestructurada para Docentes</i> .....	124
Anexo C. <i>Rúbrica de Valoración Formativa</i> .....	127
Anexo D. <i>Transcripción de las respuestas de los docentes entrevistados</i> .....	130
Anexo E. <i>Estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural</i> .....	138

## Resumen

Cuando la escuela calla la voz del territorio, el derecho a la educación se vuelve promesa incumplida. En consecuencia, este trabajo analiza cómo, pese a un sólido marco normativo en etnoeducación, en la Institución Educativa La Inmaculada de Olaya Herrera, Nariño, la identidad afronariñense aparece reducida a actos conmemorativos, sin una materialización sistemática en el currículo escolar. Desde un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación Basada en Diseño, se desarrollaron cuatro fases: diagnóstico del PEI y del contexto cultural, análisis de percepciones y prácticas docentes, diseño de una estrategia pedagógica contextualizada y socialización participativa con la comunidad educativa. La estrategia resultante articula cinco componentes: una propuesta curricular etnoeducativa para grado sexto, una secuencia didáctica interdisciplinar, una guía pedagógica para docentes, un Proyecto Transversal Institucional sobre identidad afronariñense y un cuadernillo ilustrado construido con saberes comunitarios. Su socialización evidenció alta pertinencia cultural, viabilidad institucional y potencial para fortalecer el reconocimiento del derecho a una educación pertinente, al integrar los saberes afrodescendientes con los estándares nacionales, promover la docencia conjunta con los sabedores y proponer una evaluación intercultural formativa, dejando con el presente estudio, una hoja de ruta replicable para otras escuelas del Pacífico nariñense.

Palabras clave: Derecho a la educación; Etnoeducación; Identidad cultural; Currículo escolar; Educación intercultural.

## Abstract

When the school silences the voice of the territory, the right to education becomes an unfulfilled promise. Accordingly, this study examines how, despite a robust normative framework in ethnoeducation, at La Inmaculada Educational Institution in Olaya Herrera, Nariño, the Afro-Nariñense identity remains reduced to commemorative events, without systematic incorporation into the school curriculum. Using a qualitative approach and a Design-Based Research methodology, four phases were conducted: diagnosis of the PEI and cultural context, analysis of teachers' perceptions and practices, design of a contextualized pedagogical strategy, and participatory socialization with the educational community. The resulting strategy integrates five components: an ethnoeducational curricular proposal for sixth grade, an interdisciplinary didactic sequence, a pedagogical guide for teachers, an Institutional Transversal Project focused on Afro-Nariñense identity, and an illustrated booklet developed with community knowledge. Its socialization demonstrated high cultural relevance, institutional feasibility, and strong potential to strengthen the recognition of the right to a culturally pertinent education by integrating Afro-descendant knowledge with national standards, promoting co-teaching with local knowledge holders, and proposing a formative intercultural evaluation approach. As such, the study provides a replicable roadmap for other schools in the Nariño Pacific region.

**Keywords:** Right to education; Ethnoeducation; Cultural identity; School curriculum; Intercultural education.

## **Introducción**

La diversidad cultural y étnica es un tema clave para el Estado colombiano, tal como lo expresan los artículos 7 y 68 de la Constitución Política de 1991, que consagran el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, y garantizan el derecho de los pueblos étnicos a una educación diferenciada. En consonancia con estos mandatos, la Ley 70 de 1993 y la política pública etnoeducativa han establecido marcos normativos orientados a garantizar una educación culturalmente pertinente, de calidad y transformadora para las comunidades afrodescendientes. No obstante, más de tres décadas después de estos avances legislativos, la implementación efectiva de dicha política continúa enfrentando desafíos estructurales y pedagógicos que limitan su alcance real.

La Institución Educativa La Inmaculada, ubicada en el municipio de Olaya Herrera, Nariño, representa un ejemplo concreto de las dificultades que impiden traducir en la práctica los principios de la etnoeducación afronariñense. Aunque existen iniciativas orientadas a incorporar este enfoque, persisten múltiples tensiones, como la falta de formación docente en pedagogías críticas y etnoeducativas, la escasez de materiales didácticos contextualizados, la débil articulación entre los actores institucionales y la limitada participación de la comunidad en los procesos curriculares. Como resultado, las prácticas pedagógicas tienden a reducirse a celebraciones simbólicas sin un impacto significativo en el currículo ni en la transformación de las dinámicas escolares (Mosquera, 2023; UNICEF, 2019).

Estas deficiencias tienen profundas implicaciones en el ejercicio del derecho a la educación y en el fortalecimiento de la identidad cultural de las niñas, niños y jóvenes afrodescendientes. Lejos de favorecer un proceso educativo emancipador, las brechas

mencionadas reproducen la exclusión epistémica y simbólica de los saberes afrocolombianos en el ámbito escolar. Investigaciones recientes han evidenciado que, en contextos como el del departamento de Nariño, persiste una desconexión crítica entre el discurso jurídico de la política pública y las condiciones reales de las instituciones educativas, donde aún se imponen modelos pedagógicos homogeneizantes que deslegitiman los conocimientos ancestrales y las memorias históricas de las comunidades afrodescendientes (Ortiz & Guzmán, 2021; Javeriana, 2024).

Frente a este contexto, se hace necesario idear estrategias pedagógicas que, desde una perspectiva crítica y situada, contribuyan a la implementación efectiva de la política pública etnoeducativa en escenarios escolares como el de la Institución Educativa La Inmaculada. La necesidad de transformar el currículo escolar mediante la inclusión de contenidos propios, contruidos a partir de los saberes locales y con participación activa de la comunidad, no solo constituye una deuda histórica con los pueblos afrocolombianos, sino también una oportunidad para construir una escuela más democrática, incluyente y culturalmente relevante.

Por tanto, este estudio se propone aportar a la superación de esta problemática mediante el diseño de estrategias pedagógicas fundamentadas en la pedagogía crítica y la etnoeducación, que reconozcan, valoren e integren la identidad afronariñense en el currículo escolar, fortaleciendo así el derecho de las comunidades afrodescendientes a una educación transformadora y pertinente.

## Capítulo I

### 1.1. Planteamiento del problema

Aunque Colombia cuenta con un marco normativo robusto que reconoce el derecho de las comunidades afrodescendientes a una educación propia como la Constitución de 1991, la Ley 70 de 1993 y la política pública etnoeducativa afrocolombiana, su implementación en contextos escolares concretos sigue siendo limitada. En la Institución Educativa La Inmaculada, ubicada en el municipio de Olaya Herrera, Nariño, donde más del 97% de los estudiantes son afrodescendientes, aún no se consolida una propuesta pedagógica que articule los principios de la etnoeducación con el currículo escolar de forma estructural, crítica y situada.

La ausencia de estrategias pedagógicas que promuevan el reconocimiento de la identidad afronariñense, la recuperación de los saberes ancestrales y la participación activa de la comunidad en el proceso educativo, representa una deuda histórica con estas poblaciones. Aunque existen esfuerzos institucionales y comunitarios, las prácticas escolares tienden a limitarse a conmemoraciones puntuales o actividades simbólicas, sin una integración real de la cosmovisión afro en los contenidos, metodologías y fines educativos.

Esta situación evidencia la necesidad urgente de diseñar una estrategia pedagógica que, desde la pedagogía crítica y la interculturalidad, permita implementar de manera efectiva y sostenible la política pública etnoeducativa en esta institución. Se trata de construir un modelo que transforme el currículo, dignifique la historia y la cultura afronariñense, y contribuya a formar sujetos críticos, conscientes de su identidad, su territorio y sus derechos.

## **1.2. Pregunta de investigación**

A partir del problema previamente planteado, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo puede diseñarse una estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural que promueva el reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad Afronariñense en el currículo escolar de la Institución Educativa La Inmaculada, en Olaya Herrera (Nariño)?

## **1.3. Objetivos de la investigación**

### ***1.3.1. Objetivo general***

Proponer una estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural que permita reconocer y fortalecer el derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el currículo escolar de la Institución Educativa La Inmaculada, en el municipio de Olaya Herrera (Nariño).

### ***1.3.2. Objetivos específicos***

1. Reconocer los elementos culturales, identitarios y educativos de la comunidad afronariñense que deben ser integrados en el currículo escolar para fortalecer el derecho a una educación pertinente.

2. Analizar las percepciones, experiencias, saberes y prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa La Inmaculada en relación con la etnoeducación y la identidad cultural afrodescendiente.

3. Diseñar la estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural, que permita incorporar el reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el currículo escolar de la Institución Educativa La Inmaculada.

4. socializar la estrategia pedagógica diseñada a través de acciones participativas con docentes y comunidad educativa, valorando su impacto en el reconocimiento cultural y curricular.

#### **1.4. Justificación**

El presente proyecto surge de la necesidad urgente de garantizar el derecho a una educación pertinente, contextualizada y transformadora para la comunidad afronariñense, históricamente invisibilizada en los currículos escolares y en las dinámicas pedagógicas de muchas instituciones educativas del país. A pesar de los avances normativos en materia de etnoeducación especialmente con la promulgación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y las políticas públicas orientadas al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, en la práctica persisten vacíos en la implementación real y significativa de estos lineamientos en el ámbito escolar.

En este sentido, el proyecto "Reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el currículo escolar: Estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural" se propone como una respuesta concreta a dicha deuda histórica y pedagógica. La iniciativa parte del reconocimiento de la riqueza cultural, lingüística y simbólica del pueblo afronariñense como base legítima para construir una propuesta educativa que no solo incluya contenidos pertinentes, sino que transforme las relaciones pedagógicas desde una perspectiva crítica, emancipadora y profundamente humana.

Diseñar, implementar y evaluar una estrategia pedagógica que articule la etnoeducación con la identidad cultural no solo contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y la autoestima colectiva de las y los estudiantes afrodescendientes, sino que también posibilita la construcción de un currículo intercultural que dialogue con las realidades locales. Este enfoque busca descentrar los modelos eurocéntricos y homogenizantes que aún prevalecen en el sistema educativo, para abrir paso a pedagogías situadas, inclusivas y comprometidas con la justicia social.

La pertinencia del proyecto se refuerza al enmarcarse en un contexto específico la Institución Educativa La Inmaculada, del municipio de Olaya Herrera (Nariño), donde las tensiones entre currículo oficial, prácticas docentes y la identidad cultural afrodescendiente evidencian la necesidad de propuestas concretas y sostenibles. Asimismo, este trabajo responde a los principios de la política pública etnoeducativa, que exige la participación activa de las comunidades en la construcción de sus procesos formativos.

Finalmente, este proyecto tiene un valor no solo académico, sino también social y político, pues contribuye a la visibilización de saberes ancestrales, a la consolidación de una educación con enfoque diferencial, y al fortalecimiento de la ciudadanía crítica y culturalmente situada en contextos afrocolombianos, como lo refiere Díaz (2023). Por tanto, la investigación permitirá comprender cómo las pedagogías críticas contribuyen al cumplimiento de este propósito desde la acción escolar.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1. Antecedentes de la investigación

#### 2.1.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, se tiene que en el capítulo “Discourses of race, ethnicity and gender in education: implications for equality and social justice”, desarrollado por Zajda (2022) en Cham, Suiza, el autor sintetiza hallazgos globales sobre las formas de discriminación racial, étnica y de género en los sistemas educativos. El objetivo principal del estudio fue analizar cómo estas prácticas discriminatorias afectan la identidad social, la autoestima, la motivación, el rendimiento académico y el derecho a la educación de los estudiantes. Para ello el enfoque teórico se fundamentó en el paradigma de justicia social y en la teoría crítica de la educación, reconociendo el poder estructural del discurso y el efecto de la profecía autocumplida en contextos escolares segregadores.

Asimismo, la metodología adoptada fue cualitativa, de carácter documental, basada en revisión sistemática de literatura académica reciente sobre racismo estructural, exclusión educativa y desigualdades en la enseñanza; aunque no se utilizó una muestra empírica específica, ya que el enfoque se centró en la interpretación crítica de investigaciones comparativas y evidencias provenientes de diferentes contextos nacionales. La técnica de recolección de datos fue la recopilación bibliográfica de estudios de caso, informes institucionales y publicaciones académicas revisadas por pares, con el fin de generar un metaanálisis reflexivo sobre los efectos sociales y pedagógicos de la discriminación.

Los resultados revelan que la discriminación estructural arraigada en las escuelas impacta negativamente en la construcción de la identidad cultural de los estudiantes racializados, afectando su rendimiento y motivación. Por tanto, esta investigación es

relevante para el presente estudio, ya que proporciona evidencia teórica sobre cómo los sistemas escolares reproducen prácticas de exclusión cultural, que se refleja en el contexto colombiano afrodescendiente. Al considerar estas conclusiones, se refuerza la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas críticas que dismantelen estas estructuras, para una educación más equitativa, inclusiva y culturalmente pertinente en territorios como el de Olaya Herrera, Nariño.

Asimismo, en el texto “The Future of African American Education”, presentado por Williams et al. (2023) en Washington D.C., Estados Unidos, las autoras reflexionan sobre las condiciones históricas y futuras de la educación afroamericana, haciendo énfasis en los desafíos estructurales y las posibilidades emancipadoras de un currículo centrado en la africanidad. El texto parte de un enfoque de pedagogía crítica afrocentrada, influenciada por el legado intelectual de Asa Hilliard y por la filosofía del Sankofa, que destaca la importancia de mirar el pasado para construir un futuro educativo basado en la identidad cultural y la resistencia epistémica. Al respecto, el objetivo fue visibilizar las lecciones aprendidas en décadas de activismo educativo para proyectar un modelo pedagógico que fortalezca la autoestima y la agencia de estudiantes afrodescendientes.

Desde una metodología hermenéutica, basada en la narrativa autobiográfica y el análisis histórico crítico, la investigación se construye sobre experiencias vividas en distintos escenarios académicos y sociales. A su vez, la muestra estuvo conformada por los propios relatos y registros institucionales acumulados por Cole en su trayectoria como profesora universitaria y presidenta de instituciones afroamericanas. En tal sentido, las técnicas de análisis incluyeron la interpretación simbólica del discurso, la reconstrucción

histórica de prácticas educativas y la sistematización de experiencias comunitarias afrocentradas, con el liderazgo de mujeres afrodescendientes en la educación superior.

Las conclusiones apuntan a que una educación transformadora para poblaciones afrodescendientes debe dirigirse en el respeto por la ancestralidad, el reconocimiento de la historia africana y la inclusión de contenidos culturales propios en el currículo. Por ende, estos hallazgos tributan al subrayar la importancia de un modelo pedagógico fundamentado en la identidad cultural como herramienta de transformación social. Así, al aplicar estos aprendizajes al caso de la política etnoeducativa afronariñense, se demuestra que solo mediante el reconocimiento del legado afro y la participación de las comunidades, se puede construir una escuela verdaderamente inclusiva, crítica y emancipadora.

Igualmente, a nivel internacional, la investigación de López (2023), titulada “Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes”, la cual fue realizada en diversos contextos internacionales, incluido el trabajo con el colectivo Afrogalegas en A Coruña, España, se enfoca en transformar la educación a través de estrategias artísticas que incorporen discursos antirracistas, feminismos negros y las realidades de la comunidad afrodescendiente. Su objetivo fue diseñar y poner en práctica una metodología de investigación basada en las artes (IBA) para conectar experiencias personales con discursos colectivos, proponiendo estrategias educativas transformadoras.

La metodología se centró en una introspección personal mediante el análisis de archivos domésticos (fotografías y vídeos), que se extrapolaron en talleres artísticos diseñados para promover la conciencia crítica en contextos educativos, utilizando

instrumentos que incluyeron talleres interactivos, observaciones participantes y análisis narrativos de los resultados obtenidos.

La investigación concluyó que la integración de las artes y los discursos decoloniales en el aula fomenta una mayor comprensión de las desigualdades estructurales y las experiencias históricas de las comunidades afrodescendientes. Además, evidenció que estas estrategias artísticas permiten abordar barreras emocionales y culturales en el sistema educativo, facilitando la construcción de un entorno más inclusivo y crítico.

Este estudio contribuye a la presente investigación, al demostrar cómo las metodologías innovadoras y contextuales pueden superar resistencias estructurales, y su enfoque en la comunidad afrodescendiente es especialmente relevante, considerando que la mayoría de los estudiantes de la Institución Educativa La Inmaculada son afrodescendientes, lo que refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas que respeten y valoren su identidad cultural.

Asimismo, el estudio de Álvarez (2024), “Modelos de gestión de la diversidad en América Latina y el Caribe: impacto en la persistencia de la desigualdad y discriminación hacia la población afrodescendiente”, analiza la efectividad de los modelos de gestión de la diversidad en la región, destacando cómo las políticas actuales perpetúan desigualdades y discriminación hacia la población afrodescendiente. En tal sentido, su objetivo fue evaluar las políticas existentes y proponer un marco comprensivo para mejorar su implementación.

La metodología incluyó un análisis documental y comparativo de políticas públicas, con énfasis en factores históricos y culturales que influyen en las relaciones interétnicas,

donde se utilizaron fuentes primarias y secundarias, como documentos gubernamentales, reportes de organizaciones internacionales y estudios de caso en varios países de la región.

Los resultados mostraron que, aunque las políticas de gestión de la diversidad han avanzado en términos legislativos, su implementación enfrenta barreras como la falta de recursos, deficiencias en la formación de los actores involucrados y resistencias culturales, limitaciones que han impedido que las políticas logren un impacto real en la reducción de desigualdades.

Por tanto, este estudio aporta una perspectiva crítica sobre cómo los modelos actuales de gestión de la diversidad no logran responder a las necesidades de la población afrodescendiente, mientras que su relevancia para el caso de Olaya Herrera se encuentra en evidenciar las deficiencias en la implementación de políticas que buscan incluir y proteger a comunidades marginadas. Esto refuerza la necesidad de analizar las barreras institucionales que limitan la etnoeducación en determinados contextos, y adaptar los enfoques a las particularidades de las comunidades locales.

Ahora bien, la investigación “Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis”, llevada a cabo por Sanipatin (2023), desarrolla un análisis sobre la integración de los saberes ancestrales en el modelo educativo ecuatoriano, proponiendo un enfoque intercultural que permita fusionar conocimientos occidentales y ancestrales para promover una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad. En tal sentido, formuló como objetivo demostrar la importancia de reestructurar el currículo nacional para incluir cosmovisiones andinas y multilingüismo, alineando la educación con las realidades culturales del país.

A tal efecto, la metodología incluyó un enfoque cualitativo basado en análisis de políticas públicas, revisión bibliográfica y entrevistas con educadores y líderes comunitarios, y los instrumentos incluyeron guías de entrevista semiestructuradas y análisis temático de los datos recopilados.

Así, se concluyó que, a pesar de los esfuerzos por implementar una educación intercultural, persisten barreras como el eurocentrismo en el currículo, la falta de formación docente y la limitada participación de las comunidades en el diseño de políticas educativas, barreras que dificultan la incorporación efectiva de los saberes ancestrales y perpetúan la exclusión cultural en el sistema educativo. De esta forma, este estudio es relevante para la investigación en Olaya Herrera, ya que enfatiza la necesidad de integrar los conocimientos locales en la educación y de superar las barreras institucionales que limitan dicha integración. Por ende, la experiencia de Ecuador puede servir como un referente para desarrollar estrategias que promuevan la etnoeducación en contextos afrodescendientes, respetando su riqueza cultural y lingüística.

Por último, Gracia (2024) analiza la inclusión educativa de niños afrodescendientes en Ecuador, destacando los avances y desafíos en la garantía de sus derechos educativos. Su investigación titulada “Hechos y Reflexiones sobre la Inclusión en la Educación Inicial Ecuatoriana: una Mirada sobre la Etnia Afro”, tuvo como objetivo reflexionar sobre las políticas de inclusión y su impacto en la educación inicial, enfatizando la necesidad de un enfoque equitativo que valore la diversidad étnica y cultural.

Metodológicamente, se efectuó el análisis documental de leyes, reglamentos y políticas públicas, complementado con entrevistas a educadores y análisis de casos representativos, con instrumentos que incluyeron matrices de análisis documental y

cuestionarios aplicados a docentes de educación inicial. En este sentido, los resultados conseguidos mostraron que, aunque las políticas de inclusión han generado avances en la matrícula y permanencia escolar, aún persisten prácticas discriminatorias y deficiencias en la capacitación docente para atender las necesidades de los niños afrodescendientes. Además, se identificó una brecha entre la legislación y su implementación efectiva.

En consecuencia, este estudio aporta elementos clave para la investigación en Olaya Herrera al resaltar cómo las políticas inclusivas pueden enfrentar barreras institucionales que limitan su efectividad, recordando la necesidad de identificar soluciones que aborden las limitaciones en la implementación de políticas etnoeducativas, especialmente en comunidades afrodescendientes.

Cada una de estas investigaciones ofrece puntos de vista valiosos para comprender las barreras institucionales que limitan la implementación de la política pública etnoeducativa en Olaya Herrera, ya que desde la integración de estrategias artísticas y discursos decoloniales hasta la reflexión sobre modelos de gestión de la diversidad y la inclusión de saberes ancestrales, los estudios analizados demuestran la necesidad de adaptar las políticas educativas a las realidades culturales y sociales de las comunidades afrodescendientes, mientras se refuerza la importancia de adoptar un enfoque integral y situado que permita superar las barreras estructurales y promover una educación inclusiva, crítica y transformadora.

### ***2.1.2. Antecedentes nacionales***

En la ciudad de Valledupar, Colombia, Barliza (2023), en su artículo titulado “Reflexiones en torno a la etnoeducación y la pedagogía. Tensiones y posibilidades”, realiza un estudio de carácter reflexivo que tiene como propósito analizar, desde una

perspectiva pedagógica intercultural, la noción de etnoeducación, la política pública de educación indígena, y las tensiones que nacen en el contacto intercultural entre instituciones educativas y comunidades étnicas. Además, la metodología empleada fue cualitativa de tipo interpretativo, específicamente una reflexión teórica con enfoque hermenéutico crítico, y no se trabajó con una muestra empírica, ya que se trata de un estudio teórico-conceptual basado en el análisis de documentos normativos, experiencias comunitarias previas y literatura pedagógica sobre interculturalidad y etnoeducación. Las técnicas consistieron en la revisión crítica de fuentes secundarias y normativas nacionales e internacionales que regulan la educación propia en contextos indígenas y afrodescendientes, con el fin de identificar las tensiones pedagógicas en la implementación institucional de dicha política.

Los resultados concluyen que la etnoeducación enfrenta desafíos estructurales que dificultan su aplicabilidad, entre ellos la rigidez curricular, la escasa formación docente y la falta de reconocimiento de las prácticas culturales comunitarias en los espacios escolares. Por tanto, esta investigación es clave para el presente estudio, ya que visibiliza las limitaciones estructurales de la política pública etnoeducativa en Colombia, aportando la base conceptual para proponer estrategias pedagógicas críticas e inclusivas. Es así como esta propuesta destaca la necesidad de una educación ética, territorializada y comprometida con los saberes ancestrales, aspecto central en la investigación desarrollada en la Institución Educativa La Inmaculada de Olaya Herrera.

A su vez Correa et al. (2022), en su investigación titulada “Etnoeducación afrocolombiana: desde la base legal-epistémica intercultural a la realidad social pedagógica”, desarrollada en Cartagena, Colombia, buscan comprender la distancia

existente entre el marco legal de la etnoeducación afrocolombiana y su implementación práctica en los contextos pedagógicos reales. El objetivo central consiste en reflexionar críticamente sobre las bases legales y epistémicas de la educación intercultural afrocolombiana y contrastarlas con las realidades escolares actuales, particularmente tras la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Teóricamente, el estudio se fundamenta en la teoría decolonial, el pensamiento afrocentrado y la crítica a la hegemonía educativa occidental.

De igual manera, el enfoque metodológico utilizado fue cualitativo-interpretativo, específicamente desde el análisis fenomenológico histórico y el estudio documental, Por ello, la investigación se basó en el análisis crítico de fuentes primarias como leyes, decretos y documentos oficiales, así como de experiencias educativas documentadas en instituciones que han intentado implementar la CEA. No se utilizó una muestra de campo, ya que el estudio se orientó en la interpretación crítica del discurso normativo en relación con su ejecución pedagógica, mientras que las técnicas de recolección consistieron en análisis de contenido y revisión bibliográfica con perspectiva crítica.

Entre sus hallazgos más relevantes, se destaca que la aplicación de la etnoeducación en Colombia continúa siendo superficial, lo que evidencia una ruptura entre el discurso institucional y la práctica pedagógica. Asimismo, las autoras proponen resignificar el momento histórico desde una doble perspectiva que comprende el compromiso estatal y la autodefinition libertaria de las comunidades afrocolombianas. Así, los aportes de esta investigación a la presente tesis, ofrecen un análisis crítico de la CEA al poner en evidencia las fallas estructurales del sistema educativo para consolidar un modelo etnoeducativo

eficaz. Además, su mirada decolonial fortalece la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas ancladas en la identidad y en la resistencia cultural afrocolombiana.

Igualmente, en Colombia, Martínez (2022) presentó el artículo “Etnoeducación afrocolombiana: escuela, sociedad y territorios”, el cual se propone consolidar la etnoeducación como una estrategia de emancipación sociopolítica y cultural para las comunidades negras del país. El objetivo es reflexionar sobre el papel transformador que cumple la escuela en los territorios afrocolombianos, partiendo del análisis del marco legal vigente, particularmente el capítulo sexto de la Ley 70 de 1993, y examinando su implementación concreta en contextos locales. A tal efecto, esta investigación se apoya en los postulados de la pedagogía crítica y el pensamiento afrocentrado, así como en la perspectiva política del reconocimiento propuesta por Charles Taylor.

En cuanto a la metodología, se basa en una revisión documental y contextual, orientada desde una perspectiva cualitativa crítica. El autor articula el análisis de fuentes jurídicas con estudios empíricos previos y trabajos de campo relacionados con la implementación territorial de la etnoeducación, considerando experiencias representativas de instituciones escolares en regiones con alta población afrodescendiente. Además, como técnicas, se utilizó el análisis documental, la revisión histórica normativa y la lectura crítica de experiencias etnoeducativas en relación con el impacto de la Ley 70 en la cotidianidad escolar.

Entre las principales conclusiones, se señala que la escuela puede y debe ser un espacio clave para la transformación territorial, siempre que su currículo se alinee con los proyectos de vida comunitarios y con las necesidades del contexto, por cuanto la etnoeducación, al ser asumida como derecho cultural y político, fortalece la identidad, la

autonomía y la justicia social en los pueblos afrodescendientes. Este estudio refuerza el núcleo de la presente investigación, al sustentar la necesidad de estrategias pedagógicas situadas, culturalmente pertinentes y con enfoque crítico, capaces de articular la escuela con el territorio y la comunidad, como base para una implementación efectiva de la política pública etnoeducativa en Nariño.

Asimismo, se tiene la investigación de Ángulo (2022) llevada a cabo en Barbacoas, Nariño, titulada “Educación, violencia política y conflicto armado en Barbacoas (Nariño): narrativa desde las experiencias de los docentes”, que tuvo como objetivo analizar el impacto de la violencia política y el conflicto armado en las prácticas pedagógicas y educativas de los docentes afrodescendientes en dicha región. Mediante un enfoque cualitativo y un diseño narrativo, el estudio integró relatos de vida de los maestros y la autoetnografía de la autora, también miembro de esta comunidad. Las técnicas incluyeron entrevistas semiestructuradas y análisis narrativos para explorar la relación entre las experiencias de violencia y las dinámicas educativas.

Los resultados destacan que la violencia estructural y el conflicto armado han limitado severamente el desarrollo educativo en Barbacoas, ya que los docentes enfrentan múltiples barreras, como la falta de recursos, la inseguridad y la exclusión sistemática de las prácticas culturales afrocolombianas en el currículo escolar, y estas condiciones forman un círculo de marginalización que afecta tanto a estudiantes como a docentes. Así, la investigación concluye que la educación en contextos de conflicto debe replantearse desde una perspectiva crítica que integre las experiencias culturales y de resistencia de las comunidades afectadas.

Este estudio contribuye a la presente investigación sobre las barreras institucionales en la aplicabilidad de la política pública etnoeducativa, por cuanto demuestra cómo las dinámicas de exclusión estructural afectan la capacidad de las instituciones para implementar programas educativos culturalmente pertinentes. Además, la metodología narrativa ofrece un marco para incorporar las experiencias vividas de los docentes y estudiantes en el análisis, lo cual es clave para comprender las limitaciones del sistema educativo en contextos de vulnerabilidad y conflicto.

En el departamento de Nariño, Mosquera (2023) llevó a cabo la investigación titulada “Acceso a la etnoeducación de mujeres víctimas afrocolombianas sujetas al post acuerdo del conflicto en el Departamento de Nariño”, indagación que se propuso examinar, a partir de una revisión documental, las condiciones de acceso educativo de las mujeres afrodescendientes que han sido víctimas del conflicto armado, específicamente en el contexto posterior a la firma del Acuerdo de Paz. La investigación se sostiene en postulados críticos sobre los derechos humanos, el enfoque diferencial y la etnoeducación como instrumento de reparación simbólica y empoderamiento. Desde esta perspectiva, se asume que el acceso a una educación culturalmente pertinente, es un derecho y un mecanismo de transformación sociopolítica y reconstrucción identitaria.

La metodología adoptada fue de corte cualitativo, sustentado en la revisión y análisis de literatura académica, informes institucionales y documentos de política pública emitidos por el Estado colombiano y organismos multilaterales. Por tanto, no se trabajó con una muestra empírica directa, sino que se fundamentó en el análisis crítico de fuentes secundarias para comprender las dinámicas estructurales que afectan la inclusión educativa de mujeres afrocolombianas en situación de posconflicto. La técnica principal empleada fue

la sistematización de contenido, orientada por categorías de análisis relacionadas con etnoeducación, género, exclusión social y reparación simbólica.

Los resultados revelan una profunda invisibilización de las mujeres afro en el sistema educativo, incluso en contextos marcados por la violencia y la exclusión racial. Igualmente, se constata la ausencia de políticas públicas efectivas que garanticen el acceso, permanencia y calidad educativa con enfoque etnodiferencial. Además, se destaca la escasa producción académica y estadística sobre esta población específica, lo que agudiza su marginación. Dicha invisibilidad representa un obstáculo para consolidar procesos pedagógicos transformadores que respondan a las necesidades históricas, culturales y de género de las mujeres afrodescendientes, particularmente en regiones afectadas por el conflicto armado.

Por ende, este estudio contribuye sustancialmente a la investigación en curso, al evidenciar los vacíos estructurales de la política etnoeducativa desde una perspectiva interseccional. Al respecto, los hallazgos de Mosquera (2023) permiten fundamentar la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas situadas, con base en la pedagogía crítica, que reconozcan las particularidades culturales de las comunidades afrodescendientes, y promuevan el empoderamiento de sujetos históricamente silenciados, como las mujeres afro del sur del país. Así, esta investigación refuerza el enfoque transformador del estudio presente, al brindar insumos para diseñar una praxis educativa que articule justicia epistémica, pertinencia cultural y equidad de género.

Finalmente, el estudio titulado “Reconstrucción de la identidad cultural Barbacoana”, llevado a cabo por Mesías (2024) en el Municipio de Nariño, tuvo como finalidad comprender cómo los habitantes de Barbacoas, Nariño, han reconstruido su

identidad cultural, proponiendo una estrategia de educación cultural. Metodológicamente la investigación se enmarcó en un paradigma cualitativo, con un enfoque histórico-hermenéutico y un diseño biográfico narrativo. Asimismo, se trabajó con cinco sabedores y siete jóvenes de la comunidad, utilizando entrevistas y relatos orales como principales instrumentos de recolección de información.

Al respecto, se consiguieron resultados que muestran que la identidad cultural barbacona se preserva y se transmite a través de narrativas orales, representando una forma de resistencia frente a la homogeneización cultural, donde sabedores y jóvenes son los principales agentes de esta transmisión, dejando ver la importancia de la educación cultural como medio para fortalecer y difundir esta identidad en contextos formales e informales. Por tanto, este estudio es fundamental para la investigación en curso, ya que ofrece una perspectiva sobre cómo integrar prácticas culturales en la educación formal, considerando, documentando las experiencias afrodescendientes y diseñando propuestas educativas que respondan a sus necesidades culturales específicas.

## **2.2. Marco Teórico**

### ***2.2.1. Barreras institucionales que limitan la implementación de la política pública***

La política pública etnoeducativa en Colombia se sustenta en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural como un valor fundacional del Estado, consagrado en la Constitución Política de 1991. En particular, el artículo 7 reconoce la protección de la diversidad cultural, mientras que el artículo 68 establece el derecho de los grupos étnicos a una formación acorde con sus tradiciones. Estos principios se materializaron en la Ley 70 de 1993, que desarrolló el artículo transitorio 55, dando lugar a una política que reconoce a los pueblos afrocolombianos como sujetos colectivos con derecho a una educación propia

(MEN, 2024). Dicha normativa representa un hito en la construcción de una ciudadanía multicultural, en tanto reconoce la educación como un medio para preservar y fortalecer las identidades culturales históricamente excluidas del sistema escolar hegemónico (Agudelo, 2010).

Ahora bien, el proceso de formulación de esta política ha sido gradual y construido en diálogo con los pueblos afrodescendientes. En dicho contexto, el Proyecto Etnoeducativo Afrocolombiano (PEA), impulsado por el Ministerio de Educación Nacional a finales de los años noventa, se configuró como un instrumento metodológico para orientar la implementación del enfoque diferencial afro en las instituciones educativas, por ser una propuesta que se apoya en el principio de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), en tanto promueve el diálogo de saberes entre epistemologías afrodescendientes y los conocimientos occidentales. Asimismo, el PEA impulsa la elaboración de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), como expresión de soberanía educativa en los territorios, en los que se recuperen narrativas, lenguas, prácticas ancestrales y memorias colectivas, configurando una pedagogía enraizada en el territorio (Escobar, 2005).

No obstante, estudios como los de Mosquera (2023) y UNICEF (2019) evidencian que, pese al marco normativo robusto, la implementación real de la política presenta múltiples limitaciones, y una de las principales barreras identificadas es la baja formación de los docentes en temas de etnoeducación, que impide la incorporación efectiva de contenidos afrocolombianos en el currículo escolar (MEN, 2022). Además, la escasa producción de materiales didácticos pertinentes y la débil institucionalización del enfoque intercultural en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) limitan el alcance de la política, desconexión entre la normatividad y la práctica educativa que genera una

aplicación superficial del enfoque étnico, muchas veces reducida a celebraciones simbólicas o conmemorativas, sin un impacto pedagógico real (Ortiz & Guzmán, 2021).

Otro obstáculo central estriba en la falta de articulación entre los niveles nacional, departamental y municipal del sistema educativo, donde las decisiones sobre currículos, presupuesto y seguimiento de políticas etnoeducativas suelen centralizarse, ignorando la autonomía territorial de las comunidades afrodescendientes para definir sus prioridades formativas. Ello contradice los principios de la Ley 115 de 1994, que en su artículo 14 consagra la educación con enfoque diferencial como parte integral de la política educativa nacional. A su vez, la ausencia de indicadores específicos para evaluar la implementación del enfoque étnico-racial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, impide monitorear avances reales y establecer correctivos eficaces (Javeriana, 2024). Así, la política, en este sentido, carece de una estructura operativa eficaz para su institucionalización como derecho y práctica transformadora.

Por tanto, desde una perspectiva crítica, es fundamental comprender la política etnoeducativa como una herramienta de justicia epistémica (Fricker, 2009), buscando revertir los procesos históricos de silenciamiento y subalternización de los saberes afrodescendientes. La etnoeducación, entonces, no se limita a incorporar contenidos nuevos, sino que exige transformar los marcos de referencia del sistema educativo, descolonizando las metodologías, los valores y los objetivos de la enseñanza. En esta línea, autores como Walsh (2009) sostiene que la etnoeducación debe orientarse hacia la creación de sujetos políticos capaces de interpretar críticamente su realidad y de actuar colectivamente en defensa de su cultura, su territorio y su dignidad.

Finalmente, desarrollar una política pública etnoeducativa efectiva en instituciones como la IE La Inmaculada, en Nariño, implica asumir la educación como un proceso de reconstrucción cultural y política. Para ello se requiere una voluntad institucional real, acompañada de formación docente continua, inversión en infraestructura y elaboración de materiales didácticos pertinentes, pero también demanda el reconocimiento del papel activo de las comunidades afrodescendientes como co-creadoras del conocimiento. De allí que la implementación de estrategias pedagógicas sustentadas en la pedagogía crítica de Freire (2005), puede ser clave para que la política etnoeducativa deje de ser una aspiración declarativa y se convierta en una práctica transformadora que dignifique las memorias, saberes y luchas de los pueblos afrocolombianos.

Ahora bien, la comprensión de las barreras institucionales requiere una mirada crítica sobre la estructura escolar y los mecanismos mediante los cuales se perpetúan las exclusiones dentro del sistema educativo, las cuales no se limitan a aspectos físicos o logísticos, sino que incluyen componentes ideológicos, normativos y pedagógicos. Por ello Bourdieu (2022) advierte que la escuela tiende a reproducir las desigualdades sociales al validar ciertos saberes e invisibilizar otros, lo que se traduce en una resistencia estructural a modelos educativos como la etnoeducación. De allí que, entender estas barreras en el contexto de la Institución Educativa La Inmaculada exige analizar tanto los dispositivos normativos como las prácticas pedagógicas existentes.

A pesar de los avances normativos en materia de etnoeducación, diversos estudios han demostrado una brecha entre el discurso jurídico y su materialización en el aula. En este orden de ideas, la evaluación desarrollada por UNICEF (2019) revela que en departamentos como Chocó y Cauca, con alta presencia afrocolombiana, las instituciones

educativas siguen operando bajo modelos pedagógicos tradicionales que excluyen la historia, los saberes y las cosmovisiones afrodescendientes. Dicho desfase se manifiesta en currículos estandarizados, escasa producción de materiales contextualizados y débil apropiación de la etnoeducación por parte del cuerpo docente. De esta forma, aunque existe voluntad institucional declarativa, el seguimiento y la implementación efectiva de los lineamientos son frágiles, lo que arraiga la exclusión estructural que afecta el derecho a una educación pertinente para las comunidades afrocolombianas.

Por su parte, el análisis longitudinal elaborado por la Universidad Javeriana (2024) evidencia que la mayoría de los PEI en territorios afrodescendientes no han integrado transversalmente el enfoque etnoeducativo, ya que en su diagnóstico, se advierte que muchos de los programas existentes permanecen en un nivel superficial o simbólico, sin transformar los contenidos, metodologías ni las evaluaciones. Asimismo, la investigación también resalta la limitada participación de las comunidades en la construcción curricular, lo que reduce la legitimidad y eficacia de los procesos educativos, ausencia de co-creación que impacta directamente la identidad de los estudiantes afro, quienes no se reconocen en los referentes culturales que la escuela promueve, mientras que la falta de acompañamiento técnico desde el Estado, impide consolidar una política pública territorializada, ajustada a las realidades sociales y culturales de cada comunidad.

En ese mismo sentido, el informe conjunto de UNICEF y el Ministerio de Educación Nacional (2015) señala como barrera crítica la escasa formación de los docentes en educación intercultural y enfoque diferencial, según el cual la mayoría de los educadores en contextos afrocolombianos no reciben preparación para integrar los elementos propios de la cultura afro en sus prácticas pedagógicas, y los que lo intentan, carecen de

herramientas didácticas, a lo cual se suma la carencia de indicadores de evaluación que midan específicamente el cumplimiento de los objetivos de la política etnoeducativa. Dicha ausencia dificulta monitorear avances reales o establecer correctivos oportunos. Como resultado, muchas instituciones reproducen lógicas asimilacionistas que debilitan la identidad cultural de los estudiantes afrodescendientes y limitan la posibilidad de consolidar una escuela como espacio de afirmación étnica y resistencia cultural.

### **Formación docente en etnoeducación**

Los estudios más recientes sobre formación docente en Colombia muestran una disparidad en la preparación del magisterio frente a los enfoques etnoeducativos. De forma concreta, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), apenas el 18 % de los docentes que laboran en territorios con población afrocolombiana ha recibido algún tipo de capacitación específica en etnoeducación, cifra que evidencia la discrepancia entre el diseño de las políticas públicas y la formación inicial o continua del profesorado. Además, según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), las licenciaturas en educación no incluyen de forma obligatoria el enfoque étnico-racial, lo cual ocasiona una carencia estructural que compromete la calidad de la enseñanza en contextos diversos y multiculturales.

A esta problemática se suma la escasa presencia de docentes afrocolombianos en instituciones con mayoría de estudiantes afro, que refuerza la desconexión cultural en el proceso educativo. En este punto en particular el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) señala que solo el 3,8 % del cuerpo docente nacional se autorreconoce como afrodescendiente, una cifra que contrasta con el 9,34 % de la población nacional que hace parte de esta comunidad. Al respecto, esta baja representación

conlleva limitaciones en cuanto a referentes identitarios positivos para los estudiantes, y demuestra la exclusión sistémica en los procesos de acceso y permanencia en el ejercicio docente. Por tanto, la formación en etnoeducación debe ir acompañada de políticas activas de inclusión y reconocimiento étnico en la profesión docente.

En cuanto a la formación docente en etnoeducación, esta se ha identificado como una de las principales limitantes para la implementación efectiva de la política pública afrocolombiana, ya que según Díaz (2023), la mayoría de los docentes en zonas con alta población afrodescendiente carecen de una preparación adecuada para incorporar los principios de la etnoeducación en sus prácticas pedagógicas. Así, esta carencia se refleja en el desconocimiento de los marcos normativos, la falta de herramientas didácticas y la escasa reflexión sobre el papel de la cultura en la enseñanza (Ortiz & Guzmán, 2021). De este modo, la ausencia de formación específica compromete la posibilidad de desarrollar una educación verdaderamente contextualizada.

Asimismo, la etnoeducación exige que los docentes adopten un enfoque intercultural y decolonial para reconocer los saberes ancestrales como fuentes legítimas de conocimiento. Al respecto, Walsh (2013) plantea que el reto de las pedagogías críticas consiste en desestructurar las lógicas coloniales del pensamiento educativo e impulsar procesos formativos desde las epistemologías del Sur. En este sentido, la formación docente debe ir más allá de la instrucción técnica e incorporar una dimensión ética y política que permita transformar la práctica pedagógica en un acto de resistencia cultural (Ortiz & Guzmán, 2021). Sin embargo, en muchos casos, los programas de formación inicial y continua siguen enfocados en modelos eurocéntricos y descontextualizados.

### **Disponibilidad de recursos e infraestructura**

La segunda barrera institucional corresponde a la disponibilidad de recursos e infraestructura, un factor que condiciona directamente la implementación de políticas educativas con enfoque diferencial. Al respecto, la UNESCO (2021), indica que la ausencia de condiciones materiales mínimas limita la posibilidad de desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras, afectando tanto a docentes como a estudiantes (Gualán et al., 2023). Asimismo, en el caso de instituciones ubicadas en zonas rurales o periféricas como Olaya Herrera, las deficiencias en conectividad, materiales didácticos y espacios escolares adecuados es un obstáculo para el despliegue de un currículo intercultural. Además, esta precariedad institucional refleja una desatención histórica del Estado hacia los territorios étnicamente diversos.

En este mismo orden de ideas, el acceso a materiales pertinentes culturalmente es otro de los desafíos vinculados a la infraestructura, dado que algunas instituciones que intentan implementar proyectos etnoeducativos deben diseñar sus propios contenidos debido a la falta de textos, guías o recursos audiovisuales que representen la realidad de los pueblos afrodescendientes, tarea que recae, muchas veces, en docentes sin apoyo técnico ni acompañamiento institucional, lo cual limita la calidad del proceso (Gamboa, 2017). Asimismo, es preciso señalar que, la infraestructura escolar en zonas como el Pacífico nariñense suele presentar condiciones precarias, con aulas deterioradas, recursos tecnológicos escasos y dificultades logísticas que limitan la implementación de estrategias pedagógicas efectivas (Ángulo, 2022).

### ***2.2.2. Apropiación sociocultural***

Pasando a la segunda categoría, la apropiación sociocultural de la política pública etnoeducativa conlleva una comprensión integral de las percepciones, actitudes y prácticas

de los actores educativos frente a dicha política. Esta dimensión es clave, ya que según Foucault (1983), las políticas no se implementan únicamente a través de normativas, sino también mediante discursos, resistencias y apropiaciones subjetivas. En este sentido, la actitud del profesorado hacia la política etnoeducativa puede convertirse en un factor facilitador o, por el contrario, en un obstáculo que limite su implementación. Esta actitud está profundamente influenciada por la formación previa, las experiencias docentes y las representaciones sociales sobre la cultura afrodescendiente.

### **Percepción y actitud docente hacia la política**

Las percepciones docentes hacia la política pública etnoeducativa pueden fluctuar entre el reconocimiento de su pertinencia y el escepticismo sobre su aplicabilidad, debido a que en algunos casos, los docentes valoran la importancia de visibilizar los saberes afrocolombianos, pero no se sienten preparados para llevarlo a la práctica (Ortiz & Guzmán, 2021). En otros casos, los educadores consideran que se trata de una imposición burocrática o una carga adicional sin beneficios concretos. En virtud de lo anteriormente expuesto, McLaren (2000) señala que la pedagogía crítica debe enfrentar estos dilemas a través del diálogo, la formación colectiva y el cuestionamiento de las estructuras dominantes, generando procesos de reflexión que permitan a los educadores reconocerse como sujetos políticos y transformadores de su realidad.

### **Relación entre saberes locales y currículo escolar**

La apropiación de la política etnoeducativa también está determinada por el grado en que los saberes locales se articulan con el currículo escolar. Por consiguiente, esta subcategoría es fundamental, pues una de las críticas más frecuentes al sistema educativo

colombiano es su carácter homogéneo y descontextualizado. En este punto en concreto, es preciso señalar con Freire (2000), que una educación que desconoce la cultura del educando corre el riesgo de deshumanizar el proceso pedagógico. En este marco, la integración de saberes locales no debe entenderse como una actividad anecdótica o complementaria, sino como una base epistemológica para la construcción del conocimiento, en la que se reconozca la historia, la lengua, la espiritualidad y las prácticas comunitarias afrodescendientes.

De esta forma, la articulación entre currículo y saberes locales requiere transformaciones radicales en los contenidos, las metodologías y los criterios de evaluación, por cuanto no se trata solo de incluir contenidos sobre la cultura afrocolombiana, sino de construir con las comunidades formas distintas de enseñar y aprender. Asimismo, según lo expuesto por Rockwell (2014), el currículo intercultural debe nacer del diálogo entre la escuela y la comunidad, en un proceso de construcción de conocimientos socialmente situados. En este sentido, el enfoque etnoeducativo se convierte en una alternativa frente a los modelos escolarizados tradicionales, promoviendo una educación viva, participativa y pertinente.

Sin embargo, los esfuerzos llevados a cabo en la práctica para integrar los saberes comunitarios al currículo son limitados y ocasionales, ya que las escuelas siguen operando como un espacio separado del territorio, con una lógica académica que privilegia contenidos ajenos a la realidad del estudiante (Hernández, 2021). Al respecto, dichas formas de proceder desconocen la riqueza de las culturas locales, mientras contribuyen a la desvalorización de sus saberes. Como advierte Walsh (2009), la falta de reconocimiento institucional de los conocimientos ancestrales refuerza la jerarquización epistémica y

reproduce las desigualdades históricas, y superar esta dicotomía exige un compromiso político y pedagógico de la escuela con su entorno cultural.

### ***2.2.3. Estrategias de intervención pedagógica***

Las estrategias de intervención basadas en el diseño pedagógico crítico se posicionan como herramientas transformadoras que articulan el pensamiento educativo con las realidades históricas, sociales y culturales de los pueblos excluidos (Fitzpatrick & Powell, 2019). La pedagogía crítica, en este sentido, busca modificar la práctica educativa e interpelar las estructuras de poder que determinan qué conocimientos son válidos y cuáles no. Por tanto, en contextos de diversidad étnica, como el de las comunidades afrodescendientes del Pacífico nariñense, las estrategias de intervención deben fundamentarse en la recuperación activa de los saberes comunitarios como punto de partida para el aprendizaje, convirtiéndose así en instrumentos de resistencia y construcción de autonomía cultural.

#### **Integración de saberes afrodescendientes**

La integración de saberes afrodescendientes en el currículo escolar es una dimensión central de las estrategias de intervención pedagógicas. Ahora bien, esta integración no debe entenderse como una incorporación simbólica o folclórica, sino como un proceso de reconocimiento epistémico. En este sentido, Walsh (2009) argumenta que los saberes ancestrales han sido históricamente silenciados por la matriz colonial de poder, por lo cual es fundamental descolonizar el pensamiento educativo. Por consiguiente, incluir la cosmovisión, espiritualidad, historia oral, medicina tradicional y prácticas productivas afrocolombianas permite configurar un currículo que dialogue con la realidad del estudiante y fortalezca su sentido de pertenencia e identidad.

En cuanto al reconocimiento curricular de los saberes afrodescendientes implica también transformar la lógica de la enseñanza tradicional, y para ello se requiere una ruptura con la idea de que el conocimiento solo puede ser transmitido desde el libro o el docente, y abrirse a otros lenguajes y formas de aprender. De esta manera, la educación bancaria, que concibe al estudiante como receptor pasivo, debe ser superada por una pedagogía del diálogo y la praxis, como lo recomienda Freire (2000). Así, desde esta perspectiva, los estudiantes son sujetos activos que co-construyen el conocimiento a partir de su experiencia vital, en constante interacción con el saber comunitario y con los desafíos de su entorno.

### **Metodologías didácticas contextualizadas**

La transformación del currículo desde una pedagogía crítica requiere también el desarrollo de metodologías didácticas contextualizadas, las cuales deben ser sensibles a las condiciones socioculturales de los estudiantes y a los saberes territoriales que habitan la escuela. Como explica Rockwell (2014), el diseño didáctico en contextos interculturales debe partir del reconocimiento de las formas de aprender propias de las comunidades, las cuales no siempre coinciden con los esquemas escolares occidentales. Por tanto, es preciso tener flexibilidad, creatividad y disposición al diálogo por parte del docente, así como una ruptura con los estándares uniformes de enseñanza (Hernández, 2021).

A tal efecto, las metodologías didácticas contextualizadas deben incorporar estrategias como el trabajo por proyectos, el aprendizaje situado, la investigación acción participativa y la educación popular, a fin de permitir a los estudiantes abordar problemas reales de su comunidad, recuperar la memoria histórica, y fortalecer sus vínculos culturales (Gamboa y Cortina, 2018). Frente a este punto en particular McLaren (2000) señala que

una pedagogía emancipadora se construye en el territorio, desde el conflicto, la resistencia y la transformación. En este sentido, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva de sentido, donde el conocimiento escolar se resignifica a partir de la realidad cultural del estudiante.

Un ejemplo concreto de estas metodologías es el proyecto PRETAN, desarrollado en el departamento de Nariño, que ha logrado articular los principios de la etnoeducación con prácticas pedagógicas pertinentes a través del trabajo con líderes comunitarios, la elaboración de materiales didácticos propios y la inclusión de contenidos culturales afrodescendientes. Al respecto, Gamboa (2017) documenta cómo esta experiencia ha fortalecido la identidad de los estudiantes, incrementado su participación escolar y mejorado los resultados de aprendizaje. No obstante, la sostenibilidad de estas experiencias depende de la voluntad institucional y del reconocimiento político de la diversidad en el sistema educativo.

#### ***2.2.4. Pertinencia y viabilidad de estrategias***

La pertinencia y viabilidad de las estrategias pedagógicas en contextos educativos constituye un criterio fundamental para garantizar la efectividad de las propuestas de intervención. Al respecto, evaluar su viabilidad implica analizar en detalle las condiciones institucionales existentes, tales como la infraestructura, la formación del personal docente, la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, y el respaldo de la gestión escolar. En esta línea, Torrecilla y Krichesky (2015) advierten que toda innovación educativa debe adaptarse al contexto organizacional específico en el que se pretende implementar, ya que su éxito y sostenibilidad dependen en gran medida de dicha adecuación. Asimismo, la pertinencia se relaciona con el grado en que las estrategias responden a las necesidades,

intereses y características socioculturales de la comunidad educativa, promoviendo una educación relevante y contextualizada.

### **Viabilidad institucional de la propuesta**

La evaluación de la viabilidad institucional requiere también identificar los posibles obstáculos que pueden surgir durante la implementación de la propuesta, que pueden incluir resistencias del personal docente, tensiones con el currículo oficial, falta de presupuesto o debilidades en los procesos de seguimiento y evaluación. Como advierte Fullan (2002), las reformas educativas fracasan cuando no se articulan con las dinámicas internas de la institución y cuando no logran movilizar a los actores clave. Por eso, toda estrategia debe construirse colectivamente, a partir de diagnósticos participativos que identifiquen los recursos, las necesidades y las oportunidades del contexto educativo.

### **Aceptación de la comunidad educativa**

Asimismo, la aceptación de la comunidad educativa es otro criterio fundamental en la evaluación de la propuesta, dado que una estrategia pedagógica, por más innovadora que sea, no puede sostenerse si no es asumida y valorada por quienes participan del proceso educativo. Ahora bien, esta aceptación no se reduce al consentimiento pasivo, sino que implica una apropiación crítica y una participación activa, donde las transformaciones escolares deben ser procesos colectivos de construcción de sentido, en los que se convoque a docentes, estudiantes, familias y comunidades a dialogar sobre el rumbo de la educación y a co-definir las prioridades formativas ((Apple, 2002).

Igualmente, la aceptación comunitaria también depende de la capacidad de la propuesta para responder a las aspiraciones, necesidades y problemáticas reales del

territorio, y en el caso de la etnoeducación afronariñense, esto implica que la estrategia pedagógica contribuya efectivamente al fortalecimiento de la identidad cultural, la valoración del territorio, la autonomía organizativa y la mejora de la calidad de vida. Al respecto, la educación intercultural debe articularse con los proyectos de vida comunitarios, generando procesos de formación que fortalezcan la capacidad de acción colectiva y el pensamiento crítico, y no simplemente replicar modelos impuestos desde afuera (Walsh, 2009).

En este sentido, la evaluación de la aceptación de la comunidad no puede basarse únicamente en indicadores cuantitativos o administrativos, sino que debe incluir métodos cualitativos, participativos y dialógicos. Para ello, se requiere la sistematización de experiencias mediante entrevistas con actores clave y grupos focales como herramientas que permiten captar el sentido que los participantes otorgan a las propuestas y valorar su impacto real. En tal sentido, Flick (2018) destaca la importancia de estos métodos para generar conocimiento situado, capaz de orientar procesos educativos en contextos complejos y diversos como el afrodescendiente en el suroccidente colombiano.

Finalmente, se puede afirmar que el éxito de una propuesta pedagógica basada en la política pública etnoeducativa depende tanto de su fundamentación teórica y su diseño metodológico, como de la voluntad de los actores institucionales y comunitarios para asumirla como un proyecto colectivo. Así, la construcción de una escuela intercultural, crítica y transformadora no es un proceso automático ni lineal, sino una apuesta política que exige compromiso, creatividad y coherencia, ya que como señala Freire (2016), enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su producción en libertad, y la presente investigación se inserta en esa búsqueda.

## 2.3 Conceptualización

### Derecho a la educación con enfoque diferencial

El derecho a la educación con enfoque diferencial es una garantía establecida en el marco jurídico nacional e internacional que reconoce las peculiaridades culturales, lingüísticas, históricas y sociales de los grupos étnicos, y por tanto implica que el acceso, la permanencia y la calidad educativa deben responder a las condiciones específicas de cada comunidad, superando los modelos homogéneos que ignoran la diversidad (Cano, 2023). En Colombia, instrumentos como la Constitución Política (1991), la Ley 70 (1993) y el Decreto 804 (1995) respaldan este derecho, vinculándolo con la igualdad sustantiva y la no discriminación, a fin de incluir a las comunidades afrodescendientes en el sistema educativo, garantizando que dicho sistema dialogue con su realidad cultural y territorial.

En tal sentido, aplicar un enfoque diferencial conlleva la adaptación curricular y metodológica para que los procesos educativos sean culturalmente relevantes y respeten las cosmovisiones de los pueblos, reconociendo que las comunidades afrodescendientes poseen sistemas propios de producción de conocimiento, formas de aprendizaje y prácticas pedagógicas que deben ser incorporadas en la educación formal (Díaz, 2020). Sin embargo, en la práctica, se presentan vacíos en la implementación, ya que muchas instituciones se limitan a un reconocimiento superficial de la diversidad, mientras que la verdadera efectividad está en transformar las estructuras pedagógicas, evaluativas y de gestión escolar para que respondan a las necesidades reales de cada contexto.

Ahora bien, desde una perspectiva analítica, el derecho a la educación con enfoque diferencial, también tiene un componente político, ya que implica la redistribución del poder en la toma de decisiones educativas, para la participación de las comunidades

(Munévar et al., 2021). En la práctica, esto significa abrir espacios para que los saberes y voces afrodescendientes se incorporen en los contenidos curriculares, y en la definición de políticas públicas, para que el enfoque diferencial se convierte en una herramienta para contrarrestar las desigualdades históricas y promover una educación liberadora, capaz de reafirmar identidades y fortalecer el tejido social.

### **Etnoeducación**

La etnoeducación es un enfoque pedagógico que integra los valores, conocimientos, lenguas y tradiciones de los pueblos étnicos al proceso educativo, reconociendo su derecho a una educación propia y adecuada (Acosta, 2021). Asimismo, en Colombia, este concepto adquiere relevancia a partir del Decreto 804 (1995), que define la etnoeducación como la modalidad destinada a los grupos étnicos con el fin de garantizar la preservación de su identidad cultural y su participación plena en la sociedad, por cuanto a diferencia de una educación estandarizada, la etnoeducación parte de las realidades locales y articula la escuela con la vida comunitaria, generando un currículo que responde a la cosmovisión y a los sistemas de conocimiento propios.

A su vez, este enfoque se caracteriza por su interdisciplinariedad y por vincularse estrechamente con el territorio como espacio de aprendizaje, donde la transmisión oral, las prácticas comunitarias, la historia propia y el trabajo colectivo son elementos centrales que orientan la formación (Valdés, 2021). No obstante, su implementación enfrenta grandes retos, como la falta de recursos, ausencia de formación docente especializada y limitaciones para la producción de materiales acordes a la diversidad, de modo que a menudo, la etnoeducación se reduce a eventos culturales aislados, que evidencia la necesidad de

estrategias sostenidas que consoliden su presencia en el currículo y en la vida escolar cotidiana.

En consecuencia, para analizar la etnoeducación hay que reconocerla como un proyecto político y cultural que busca revertir siglos de exclusión y homogenización, pues se trata de enseñar sobre la cultura afrodescendiente, educando desde y para esa cultura, otorgándole un lugar legítimo en la producción de conocimiento (Semante, 2024), lo que exige que el Estado, las instituciones educativas y las comunidades trabajen de manera conjunta, generando procesos participativos y políticas coherentes. De esta manera se preserva la memoria histórica, que impulsa el empoderamiento de las nuevas generaciones, fortaleciendo su identidad y su capacidad de incidencia social.

### **Identidad cultural afrodescendiente**

La identidad cultural afrodescendiente es el conjunto de valores, costumbres, prácticas, expresiones artísticas, cosmovisiones y saberes que configuran el sentido de pertenencia de las personas afrocolombianas (Camargo et al., 2021). Por ende, se sustenta en una memoria colectiva marcada por la resistencia, la lucha por la libertad y la preservación de tradiciones ancestrales, identidad que se manifiesta en múltiples dimensiones, que comprenden la lengua, la gastronomía, la música, la espiritualidad, la relación con el territorio y las formas de organización comunitaria. De esta forma, la dinámica incorpora elementos contemporáneos sin perder el vínculo con sus raíces históricas y culturales, lo que la convierte en un eje fundamental para el fortalecimiento de la autoestima individual y colectiva.

Asimismo, en el contexto educativo, la identidad cultural afrodescendiente debe ser reconocida y promovida de manera decidida, como el contenido curricular y principio orientador de la enseñanza, para que las escuelas no se limiten a conmemorar fechas específicas, y más bien integren la historia y los saberes afro en todas las áreas del conocimiento, teniendo presente que la invisibilización o la presentación fragmentada de esta identidad reproduce estereotipos y limita el potencial transformador de la educación (Banquett, 2025). Por tanto, reconocer la identidad afrodescendiente es una acción de justicia social y un paso hacia la equidad educativa.

Desde una perspectiva crítica, la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente también depende de la participación de la comunidad en el sistema educativo, donde el diálogo intergeneracional, la visibilización de líderes y sabedores, y la inclusión de narrativas propias en los textos escolares son estrategias clave, aunque la globalización y las lógicas homogenizadoras suponen amenazas a esta identidad, por lo que la escuela se convierte en un espacio estratégico de resistencia cultural (Mosquera et al., 2021). En este sentido, la educación debe actuar como un puente que conecta el legado ancestral con los retos contemporáneos, garantizando su transmisión a las futuras generaciones.

### **Currículo escolar intercultural**

El currículo escolar intercultural es una propuesta educativa que integra de forma equitativa los saberes y perspectivas de diversas culturas en el diseño y desarrollo de los planes de estudio, cuyo propósito es promover el respeto, el diálogo y la valoración de la diversidad cultural, superando visiones monoculturales que excluyen o subordinan a ciertos grupos (Aguado & Sleeter, 2021). Dicho currículo transforma la lógica misma de la

enseñanza, reconociendo que todas las culturas aportan al conocimiento universal, y en el caso afrocolombiano, vincula las cosmovisiones y prácticas propias con los contenidos nacionales, generando aprendizajes contextualizados.

En cuanto a su implementación requiere de un análisis de los contextos locales y de la participación de las comunidades en la construcción curricular, ya que un currículo intercultural debe incorporar la lengua, la historia, las tradiciones y las prácticas culturales como ejes transversales, evitando su relegación a espacios marginales (Paredes & Carcausto, 2022). Para ello, es esencial que los docentes estén capacitados para mediar entre saberes, generar ambientes de respeto y fomentar el pensamiento crítico, por cuanto el desafío es pasar de un currículo simbólicamente inclusivo a uno que transforme las relaciones de poder en el aula, reconociendo la legitimidad de todos los saberes.

Asimismo, al adoptar una perspectiva analítica, el currículo escolar intercultural se convierte en un instrumento político y pedagógico para construir ciudadanía plural, al facilitar que los estudiantes desarrollen competencias para interactuar en contextos diversos, al tiempo que preservan y fortalecen su identidad cultural (Velásquez, 2021). De forma concreta, en sociedades marcadas por la desigualdad y la discriminación, como las zonas rurales colombianas, este enfoque curricular contribuye a la cohesión social y a la reparación histórica de comunidades marginadas, aunque su éxito depende de la voluntad institucional, la coherencia entre políticas y prácticas, y el compromiso docente para que la interculturalidad sea una experiencia vivida y no un discurso vacío.

### **Estrategias pedagógicas contextualizadas**

Las estrategias pedagógicas contextualizadas son aquellas adaptadas a las características, necesidades y realidades específicas de una comunidad o territorio, y se fundamentan en la comprensión real del contexto sociocultural, económico y ambiental en el que se lleva a cabo el proceso educativo (Fajardo-García, 2025). De allí que en el caso de comunidades afrodescendientes, estas estrategias incorporan sus prácticas, saberes, lenguas, formas de organización y cosmovisiones, garantizando que los aprendizajes sean útiles y verdaderos, a la vez que rechaza la imposición de métodos estandarizados que ignoran la diversidad, reconociendo la necesidad de trabajar por una pedagogía que dialogue con la vida cotidiana de los estudiantes.

Por consiguiente, diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas conduce a vincular la escuela con la comunidad, integrar a los sabedores y líderes locales, y aprovechar los recursos del entorno como herramientas de aprendizaje, como el uso de relatos orales para la enseñanza de la historia, la incorporación de prácticas agrícolas tradicionales en ciencias naturales o la valoración de expresiones artísticas locales en educación artística. Dichas estrategias potencian la participación del estudiante y fortalecen su identidad cultural, para lo cual se requieren docentes capacitados y dispuestos a innovar, así como materiales educativos acordes con la realidad cultural y lingüística de la comunidad (Miranda y Rivero, 2024).

En este mismo orden de ideas, y desde un análisis más amplio, las estrategias pedagógicas contextualizadas son esenciales para la justicia educativa, pues rompen con el modelo único y centralizado que históricamente ha excluido a grupos étnicos, mientras fomentan el sentido de pertenencia y la motivación, ya que el aprendizaje se conecta con la vida real del estudiante (Russo, 2024). Ahora bien, su sostenibilidad depende de políticas

públicas coherentes, financiamiento adecuado y procesos de formación continua para los educadores, trabajo que vale la pena, puesto que implementarlas mejora la calidad educativa y contribuye a preservar la diversidad cultural y a formar ciudadanos críticos.

## **Capítulo III. Diseño Metodológico**

### **3.1 Enfoque y tipo de estudio**

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, de carácter aplicado y comprensivo-interpretativo, en la medida en que busca comprender los sentidos culturales, identitarios y educativos que orientan el derecho a una educación pertinente de la comunidad afronariñense, para derivar de ello una propuesta pedagógica adaptada al entorno; así, desde la perspectiva cualitativa, el interés central es la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas y a sus experiencias, más que en la medición de variables, que es coherente con el propósito de reconocer los elementos culturales e identitarios para analizar los referentes teóricos y normativos que orientan el diseño curricular (Creswell, 2014; Hernández et al., 2014).

Asimismo, en cuanto a su alcance, se trata de una investigación aplicada y de corte propositivo, encaminada al diseño de una estrategia pedagógica que responda a una problemática específica, es decir, la necesidad de incorporar de manera pertinente el derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el currículo escolar de la Institución Educativa La Inmaculada, buscando la solución de problemas educativos concretos, con la integración del análisis del contexto y con la construcción de alternativas de intervención pedagógica fundamentadas teórica y normativamente (Hernández et al., 2014).

### **3.2 Diseño de la investigación**

Como diseño metodológico se adopta la Investigación Basada en Diseño (Design-Based Research, DBR, por sus siglas en inglés), también denominada investigación de diseño educativo (educational design research), entendida como un diseño que combina de

manera sistemática la indagación científica con el diseño de las soluciones educativas en los contextos reales (Design-Based Research Collective, 2003; McKenney & Reeves, 2012); en este orden de ideas, la DBR se caracteriza por: a) partir de los problemas auténticos en los escenarios educativos concretos; b) realizar un análisis del contexto y de la literatura especializada; c) diseñar intervenciones o recursos educativos fundamentados teóricamente; y d) desarrollar los procesos de validación y refinamiento de dichas intervenciones en interacción con los actores del contexto (Wang & Hannafin, 2005; Anderson & Shattuck, 2012).

De igual forma, en este estudio, la DBR viene a ser el marco metodológico que conecta el reconocimiento de los elementos culturales, identitarios y educativos de la comunidad afronariñense correspondiente al objetivo 1, el análisis de los referentes teóricos y normativos de la etnoeducación, o el objetivo específico 2 y el diseño de una estrategia pedagógica contextualizada, objetivo 3, complementados con un proceso de socialización y validación participativa con docentes y comunidad educativa prevista en el objetivo 4. De este modo, la investigación se ubica en las fases de análisis y diseño, así como en una primera validación de la propuesta, en concordancia con lo que la literatura reconoce como ciclos iniciales de la investigación de diseño educativo (McKenney & Reeves, 2012; Reeves, 2006; van den Akker et al., 2006).

### **3.3 Fases de la investigación**

#### ***3.3.1. Fase 1. Análisis del contexto y reconocimiento de elementos culturales, identitarios y educativos***

La primera fase corresponde al análisis exploratorio del contexto escolar y comunitario, encaminado a reconocer los elementos culturales, identitarios y educativos de

la comunidad afronariñense que deben ser integrados en el currículo escolar para fortalecer el derecho a una educación pertinente previsto en el objetivo 1; por consiguiente, en esta etapa se prevé la revisión de los documentos institucionales como el PEI, el currículo, los planes de área y los proyectos transversales; asimismo, se realizan entrevistas con docentes, donde la información se analiza mediante procedimientos cualitativos de codificación y categorización, buscando identificar los patrones, las tensiones y las potencialidades del currículo en relación con la etnoeducación y el reconocimiento de la identidad cultural (Creswell, 2014; Hernández et al., 2014).

### ***3.3.2. Fase 2. Análisis de referentes teóricos y normativos de la etnoeducación***

En relación a la segunda fase, se encamina a analizar los referentes teóricos y normativos de la etnoeducación que orientan el diseño de las estrategias pedagógicas contextualizadas para las comunidades afrodescendientes que prevé el objetivo 2); así, esta fase se desarrolla mediante la revisión documental sistemática de la literatura especializada sobre la etnoeducación, la educación intercultural, el currículo pertinente y el derecho a la educación, junto a los marcos normativos nacionales e internacionales correspondientes a la Constitución Política, la Ley 70, los decretos reglamentarios, los lineamientos de política etnoeducativa, entre otros. Por ende, el propósito es construir un marco teórico y normativo integrado que sirva como fundamento para el diseño de la estrategia pedagógica, en coherencia con el principio de la DBR de conectar la teoría, la evidencia empírica y las necesidades del contexto (Design-Based Research Collective, 2003; Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2012).

### ***3.3.3. Fase 3. Diseño de la estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural***

En cuanto a la tercera fase, consiste en diseñar una estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural, para incorporar el reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el currículo escolar de la Institución Educativa La Inmaculada como lo indica el tercer objetivo específico, ya que en esta fase se integran los hallazgos de las fases 1 y 2 para construir una propuesta que contemple: los principios pedagógicos y curriculares, los objetivos de aprendizaje, los contenidos adaptados al entorno, las actividades didácticas, los recursos y los criterios de evaluación que son consistentes con la identidad cultural afronariñense y con el enfoque de derechos; de esta forma, el diseño es un prototipo curricular que responde al problema identificado, siguiendo la lógica de la investigación de diseño, que entiende los productos como artefactos susceptibles de ser refinados en ciclos posteriores de investigación e innovación (Reeves, 2006; Wang & Hannafin, 2005; van den Akker et al., 2006).

### ***3.3.4. Fase 4. Socialización y validación participativa de la estrategia pedagógica***

Respecto a la cuarta fase, es aquella que socializa la estrategia pedagógica diseñada a través de las acciones participativas con los docentes y la comunidad educativa, valorando su impacto en el reconocimiento cultural y curricular del objetivo específico 4; para ello se prevé la realización de espacios de diálogo pedagógico con docentes, directivos y representantes de la comunidad afronariñense, en los que se presentará la propuesta y se recogerán las valoraciones sobre su pertinencia, la viabilidad y la coherencia con las expectativas culturales y educativas del territorio, siendo una fase que cumple una función de validación preliminar del diseño, propia de la DBR, en la que la interacción con los

actores del contexto ayuda a ajustar y fortalecer la propuesta antes de su eventual implementación en los futuros estudios (Mckenney & Reeves, 2012; Anderson & Shattuck, 2012; Plomp, 2013).

### **3.4. Descripción del contexto y sujetos participantes**

El presente estudio se desarrolla en el municipio de Olaya Herrera, ubicado en el departamento de Nariño, en el suroccidente de Colombia. Este territorio hace parte del litoral pacífico nariñense, una región históricamente caracterizada por su diversidad étnica, principalmente afrodescendiente, y por condiciones estructurales de vulnerabilidad socioeconómica. En términos geográficos, Olaya Herrera se encuentra situado en una zona de difícil acceso, con escasa infraestructura vial y limitada conectividad, lo cual influye directamente en las dinámicas escolares y en el acceso a servicios básicos como la educación, la salud y el empleo (DANE, 2021).

Desde el punto de vista sociocultural, el municipio se constituye como un espacio de resistencia y de fuerte identidad étnica afrocolombiana. Sin embargo, la persistencia de prácticas curriculares homogeneizantes, junto con la débil implementación de la política pública etnoeducativa, han contribuido a la invisibilización de los saberes ancestrales y las prácticas culturales propias de esta población. Tal como lo advierte García (2017), en muchos contextos del Pacífico colombiano, la escuela continúa replicando modelos pedagógicos eurocéntricos que desconocen la diversidad epistemológica de los pueblos afrodescendientes. Dicha realidad hace indispensable el desarrollo de investigaciones pedagógicas que contribuyan a la transformación estructural del sistema educativo desde una perspectiva crítica e intercultural.

El estudio se enmarca temporalmente en el período comprendido entre enero y diciembre del año 2025, y tiene como unidad de análisis a la Institución Educativa La Inmaculada, ubicada en la Calle Hospital, en la cabecera municipal de Olaya Herrera. Esta institución presta servicios educativos desde el nivel de preescolar hasta la educación media, atendiendo a una población estudiantil compuesta mayoritariamente por niños, niñas y adolescentes afrodescendientes. En cuanto a su estructura organizativa, cuenta con un equipo docente conformado por profesionales en distintas áreas del conocimiento, aunque con una formación limitada en etnoeducación y pedagogías críticas, lo cual ha sido identificado como una de las barreras para la implementación de la política pública etnoeducativa (MEN, 2013).

Los sujetos participantes en esta investigación son docentes de la mencionada institución, quienes han sido seleccionados mediante un muestreo intencional, atendiendo a su experiencia directa con los procesos de implementación curricular, así como a su conocimiento del contexto sociocultural del municipio. La elección de esta población responde a la necesidad de obtener información valiosa sobre las percepciones, actitudes y prácticas pedagógicas en torno a la etnoeducación.

En este sentido, el estudio asume una postura éticamente comprometida con el respeto a los saberes locales y con la participación activa de los sujetos, en coherencia con el enfoque crítico-social y con los postulados de la pedagogía crítica, que plantean la necesidad de que la investigación educativa se constituya en una herramienta de transformación y justicia social (Freire, 1905; Giroux y McLaren, 2023).

### **3.4.1. Criterios de selección de sujetos participantes**

La selección de los sujetos participantes en este estudio respondió a un proceso de muestreo intencional, propio de los enfoques cualitativos, en el que la elección no se realiza de forma aleatoria, sino en función de criterios previamente establecidos y alineados con los objetivos de la investigación. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el muestreo intencional o por criterios es adecuado cuando se requiere obtener información rica, profunda y contextualizada sobre un fenómeno social específico, y cuando se busca trabajar con informantes que posean experiencia directa, conocimiento situado y capacidad reflexiva sobre el tema objeto de estudio.

En coherencia con este enfoque, se definieron criterios de inclusión que permitieran seleccionar a los actores educativos con mayor relevancia para la comprensión e intervención del problema investigativo, centrado en la implementación de la política pública etnoeducativa afronariñense en la Institución Educativa La Inmaculada del municipio de Olaya Herrera (Nariño). El criterio principal de inclusión fue la vinculación laboral directa con la institución educativa en estudio, tanto en cargos docentes como directivos, lo cual garantiza el conocimiento del contexto institucional y curricular, así como de las dinámicas pedagógicas cotidianas. Además, se priorizó a los participantes que han estado involucrados en procesos de formación, discusión o implementación de enfoques pedagógicos relacionados con la etnoeducación o la diversidad cultural.

Un segundo criterio de inclusión consistió en la disposición voluntaria y consciente para participar en la investigación, entendiendo que el enfoque crítico-social y la metodología de Investigación Acción Educativa (IAE) implican tanto la recolección de datos, como la co-construcción de propuestas transformadoras en colaboración con los

actores educativos. En este sentido, como señala Elliot (1994), la participación activa, ética y crítica de los sujetos es un principio fundamental de la IAE, en tanto les reconoce como protagonistas del cambio institucional y no como simples objetos de estudio.

Asimismo, se consideró como criterio de inclusión la diversidad de niveles de experiencia profesional, seleccionando tanto a docentes con trayectoria consolidada como a aquellos con menor tiempo de servicio, con el fin de obtener una visión amplia y representativa sobre las prácticas pedagógicas, las barreras institucionales y las posibilidades de transformación curricular. También se incluyeron sujetos de distintas áreas del saber, para favorecer un análisis transversal del currículo escolar.

En cuanto a los criterios de exclusión, se definió que no serían considerados para participar los funcionarios administrativos, los docentes que no tuvieran contacto directo con el aula o con procesos pedagógicos, así como aquellos que se encontraran en licencia prolongada o en condición de traslado durante el periodo de ejecución del estudio, por cuanto su vinculación activa con las prácticas institucionales es un requisito metodológico indispensable.

Es importante resaltar que este proceso de selección fue cuidadosamente articulado con los escenarios de indagación definidos en cada fase metodológica de la investigación: entrevistas en profundidad (fase diagnóstica), grupos focales (fase de comprensión del contexto), talleres de co-creación (fase de diseño de estrategias) y entrevistas de retroalimentación (fase de evaluación). Cada uno de estos momentos exigió la participación consciente y reflexiva de los sujetos, en coherencia con los postulados de la pedagogía crítica, que plantea la necesidad de reconocer a los educadores como intelectuales transformadores (Giroux, 1997) y no como ejecutores pasivos de políticas externas.

En suma, los criterios de selección se sustentan teórica y metodológicamente en los principios del enfoque cualitativo, del paradigma crítico y de la investigación participativa, siendo pertinentes y justificados para lograr los objetivos del estudio. Dicha selección asegura la validez epistémica, contextual y ética del proceso investigativo, al tiempo que fortalece la apropiación institucional de las propuestas derivadas de la investigación.

### **3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Para la recolección de información se utilizarán instrumentos cualitativos que respondan a las necesidades del estudio y permitan una comprensión profunda del contexto educativo afronariñense. En primer lugar, se aplicó una revisión documental de los planes de estudio, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de área y demás documentos escolares, con el fin de identificar el tratamiento actual del derecho a la educación y de la identidad cultural afro en el currículo oficial. Este análisis permitirá evidenciar vacíos, omisiones o avances en la incorporación de la política pública etnoeducativa.

En segunda instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 4 docentes de la comunidad afronariñense. Estas entrevistas recogerán sus percepciones, experiencias y expectativas en relación con la presencia de su identidad cultural en la escuela, así como el grado de apropiación del enfoque etnoeducativo en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Se diseña una estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural, para incorporar el reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el Currículo escolar de la Institución Educativa la Inmaculada, creando una propuesta curricular etnoeducativa para el grado 6º, una secuencia didáctica, la guía

pedagógica para docentes, el proyecto transversal institucional y un recurso educativo físico, que consiste en un cuadernillo ilustrado.

Finalmente, luego del diseño de la estrategia, se empleó una rúbrica de valoración diseñada con criterios ligados a la participación, la expresión de la identidad y la apropiación crítica de los contenidos culturales trabajados. Estas rúbricas serán aplicadas de manera flexible para valorar los efectos de la estrategia en el aprendizaje y en la construcción identitaria de los estudiantes.

### **3.6. Plan de acción**

El desarrollo del presente estudio se estructura a partir de un plan de acción organizado en fases secuenciales que permiten articular el diagnóstico, la participación de la comunidad educativa, el diseño, la implementación y la evaluación de la estrategia pedagógica orientada al reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense. Este plan se fundamenta en los principios de la investigación-acción educativa, concebida como un proceso reflexivo, situado y transformador.

En una primera fase diagnóstica, se llevará a cabo la revisión documental de los planes institucionales y del currículo escolar, con el propósito de identificar cómo se aborda, o no, la etnoeducación y la identidad cultural afro en el contexto educativo específico. Paralelamente, se aplicarán entrevistas a docentes, estudiantes y padres de familia, lo que permitirá comprender las percepciones y experiencias que la comunidad tiene frente al reconocimiento de su cultura y sus derechos en el entorno escolar.

La segunda fase, de análisis participativo y diseño, parte de los hallazgos del diagnóstico para la construcción conjunta de la estrategia pedagógica. Esta estrategia se

diseñará con base en principios de interculturalidad crítica, educación propia y enfoque diferencial, de modo que responda a las realidades, intereses y aspiraciones de la población afroantioqueña.

Finalmente, en la tercera fase, se desarrollará una evaluación formativa de la estrategia, mediante la aplicación de rúbricas y la retroalimentación de los actores participantes. Esta evaluación no solo buscará valorar los aprendizajes que se pueden lograr, sino también ajustar y fortalecer la propuesta pedagógica para su posible integración sostenible en el currículo institucional.

## Capítulo 4. Resultados y Discusión

### 4.1. Reconocimiento de los elementos culturales, identitarios y educativos de la comunidad afronariñense que deben ser integrados en el currículo escolar para fortalecer el derecho a una educación pertinente.

Con la finalidad de dar cumplimiento al primer objetivo específico, se elaboró una matriz comparativa entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la I.E. La Inmaculada (2018) y los principales referentes de política pública, incluyendo la Circular 19 del MEN (2023), Política Pública Educativa para Grupos Étnicos (MEN, 2013), Ordenanza 037 de 2013 (Asamblea departamental de Nariño, 2013), Decreto 1690 de 2006 (Asamblea departamental de Nariño, 2006), y el PRETAN (Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al, 2016); a través del análisis de estos documentos se puede identificar los avances del PEI en cuanto a lineamientos pedagógicos e identidad institucional, así como las tensiones y vacíos frente a la normativa, especialmente en lo relacionado con el reconocimiento étnico, la transversalización curricular intercultural y la implementación de acciones afirmativas específicas.

**Tabla 1.**

*Matriz de análisis del PEI*

ASPECTO	Qué elementos culturales/identitarios existen en el PEI	Qué elementos educativos existen en el PEI	¿Cuáles faltan? (Frente al Documento de la política pública)
Visión	Declara el “reconocimiento étnico-cultural” y la diversidad como fundamento de la unidad nacional. Afirma respeto por las identidades presentes en el territorio y promueve	Enfatiza la formación integral y el desarrollo humano; propone escuela inclusiva con enfoque diferencial en términos generales. Orienta a la transformación social	Concretar la identidad afro en la visión: explicitar territorio, memoria histórica, espiritualidades y prácticas culturales (lenguajes, músicas, oralidades). Alineación con la política: incorporar metas verificables de etnoeducación; nombrar el currículo propio y los

	convivencia y valoración de lo propio.	y a la participación de la comunidad educativa.	territorios etnoeducadores (Ordenanza 037/PRETAN); declarar el enfoque diferencial como eje operativo (Auto 005/2009 MEN). (Tu apunte se integra aquí: “Formación integral porque está orientada al desarrollo humano y la transformación social”, pero añadiendo metas e indicadores).
Misión	Reconoce la presencia afrodescendiente y su aporte a la construcción sociocultural local; alude a la “cultura regional” y a la convivencia intercultural.	Compromiso con la calidad, la inclusión y el respeto a la diversidad; mención del marco normativo (p. ej., Dec. 804/1995) para orientar prácticas docentes.	Nombrar explícitamente la misión etnoeducativa: participación vinculante de sabedores, transmisión intergeneracional de saberes, y corresponsabilidad con Consejos Comunitarios/Mesa Departamental (Dec. 1690/2006). Definir resultados de aprendizaje identitarios (lengua/variedades, oralidad, historia local, etnoconocimiento) y ruta de evaluación comunitaria (PRETAN/Ord. 037).
Plan de Estudios	Integra algunas temáticas sobre historia y tradiciones afro en ciertos grados; realiza actos culturales (teatro, danza, festivales) de forma general.	Estructura curricular por áreas tradicionales; actividades culturales co-curriculares; intención de pertinencia cultural en el currículo.	Transitar a ejes y guías integradas de aprendizaje con base en el currículo propio (PRETAN): ejes (p. ej., historia afrocolombiana/diáspora, territorio, economía propia, arte-oralidad), proyectos pedagógicos identitarios, otros escenarios educativos (río, mar, fogón, mentidero) y evaluación comunitaria. Faltan indicadores de pertinencia cultural, secuencias didácticas por ciclo, y vinculación sistemática de sabedores. Incluir mochila etnoeducativa y contenidos mínimos sugeridos (MEN 2023/Circ. 19).
Políticas públicas	Cita el enfoque diferencial y menciona la normatividad (Constitución, Dec. 804/1995, Convenio 169 OIT) como marco orientador.	Declara adhesión al marco legal para la inclusión y la diversidad; contempla la participación de la comunidad educativa en sentido amplio.	Operacionalizar la política: crear comité etnoeducativo escolar articulado a Mesa Municipal/Departamental (Dec. 1690/2006); plan de implementación con cronograma, responsables y recursos; formación docente en etnoeducación (déficit reconocido por política y

			PRETAN); mecanismos de seguimiento (indicadores, línea base, reportes). Incorporar acciones afirmativas (becas, convenios, ambientes electrónicos de aprendizaje) y sistema de veeduría (Ord. 037).
Filosofía	Humanista, centrada en el respeto, la dignidad y la convivencia; reconoce la diversidad como valor escolar.	Postula escuela como espacio de desarrollo integral, con énfasis en ciudadanía y valores democráticos; promueve actividades culturales.	Profundizar la filosofía desde la cosmovisión afro: espiritualidad y valores (solidaridad, reciprocidad, “hermandad”), territorialidad y autonomía, cuidado de ecosistemas y etnodesarrollo; integrar oralitura, memoria y ancestralidad como fuentes de conocimiento. Declarar el diálogo de saberes (propio–universal) como principio epistémico y pedagógico (PRETAN/Ord. 037).
Principios	Igualdad, inclusión, respeto a la diversidad; participación de la comunidad educativa como lineamiento general.	Enfoque diferencial enunciado; apertura a la contextualización curricular; promoción de actividades culturales escolares.	Incorporar principios identitarios específicos: interculturalidad crítica, territorialidad, autonomía y gobierno propio, participación vinculante de la comunidad afro (consejos comunitarios, sabedores, madres/ padres), investigación escolar situada, evaluación comunitaria y proyecto de vida colectivo. Definir criterios e indicadores para cada principio (p. ej., % de unidades con contenidos afro, n° de sesiones con sabedores, evaluación con comunidad).

*Nota.* Elaboración propia

#### ***4.1.1. Análisis del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa La Inmaculada frente a las políticas públicas etnoeducativas***

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) constituye el marco de referencia fundamental para orientar la gestión pedagógica, administrativa y comunitaria de cualquier institución educativa en Colombia, y en el caso de la Institución Educativa La Inmaculada, ubicada en Olaya Herrera, Nariño, este documento debe reflejar el contexto sociocultural de

un territorio con presencia afrodescendiente y con una tradición cultural que demanda un abordaje educativo diferenciado; de allí que la revisión realizada, analiza la incorporación del enfoque etnoeducativo y la identidad cultural afrodescendiente en el PEI (I.E. La Inmaculada, 2018), contrastándolo con los lineamientos establecidos en instrumentos normativos como la Circular 19 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023), la Política Pública Educativa para Grupos Étnicos (MEN, 2013), el Decreto 1690 de 2006 (Asamblea Departamental de Nariño, 2006), la Ordenanza 037 de 2013 (Asamblea Departamental de Nariño, 2013) y el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN) (Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al, 2016).

Al respecto, es posible analizar 6 aspectos clave del PEI de la I.E. La Inmaculada (2018), a saber, la visión, la misión, plan de estudios, las políticas públicas, la filosofía y los principios; en cada uno se examinan los elementos culturales y educativos presentes, se identifican vacíos frente a la normativa vigente y se valoran sus implicaciones para la pertinencia cultural y la garantía del derecho a la educación con enfoque diferencial.

**Visión.** La visión del PEI reconoce el reconocimiento étnico-cultural como pilar de la unidad nacional, vinculando la diversidad como un valor a la vez que proyecta la formación integral orientada al desarrollo humano y la transformación social (I.E. La Inmaculada, 2018), planteamiento que dialoga con la idea de territorios etnoeducadores recogida en la Ordenanza 037 (Asamblea Departamental de Nariño, 2013), así como con el principio de territorialidad del PRETAN (Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al, 2016), que conciben la escuela como espacio de preservación y producción cultural.

No obstante, el análisis revela que la visión no especifica componentes identitarios afrodescendientes de manera concreta, y además carece de referencias a elementos culturales tangibles como la oralidad, la música tradicional, las prácticas productivas o la cosmovisión, aspectos que la política pública departamental define como esenciales (Asamblea Departamental de Nariño, 2013). Igualmente se observa que no incluye metas ni indicadores para evaluar el grado de implementación del enfoque diferencial, como sugiere la Circular 19 MEN (2023). Por tanto, se observa una distancia entre el enunciado inclusivo y la operatividad real para garantizar que esta visión se traduzca en prácticas pedagógicas coherentes con la cultura local.

**Misión.** En su misión, el PEI muestra la presencia afrodescendiente en la comunidad educativa y reconoce su aporte a la construcción sociocultural. Al respecto, la referencia al Decreto 804 de 1995, que establece la etnoeducación como derecho, supone un avance al reconocer el marco legal que respalda la inclusión de estos enfoques (I.E. La Inmaculada, 2018); sin embargo, el discurso permanece en un plano declarativo, sin definir con claridad los mecanismos pedagógicos, las estrategias de articulación comunitaria o los resultados esperados en términos de fortalecimiento identitario.

Ahora bien, en contraste, el PRETAN plantea que la misión de la educación propia debe integrar la participación de los sabedores, el fortalecimiento del proyecto de vida colectivo y la formación desde la cosmovisión afrodescendiente; por consiguiente, la ausencia de estos elementos en el PEI representa un vacío frente a las expectativas establecidas en la normativa y las políticas públicas (Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al, 2016).

**Plan de estudios.** El plan de estudios del PEI incorpora contenidos relacionados con la historia y las tradición afrocolombianas en algunos grados, principalmente en la básica secundaria; allí promueve las actividades culturales generales como el teatro, la danza y los festivales, elementos que reflejan una intención de pertinencia cultural, pero carecen de sistematicidad, de continuidad transversal y de profundidad temática (I.E. La Inmaculada, 2018).

En este mismo orden de ideas, las políticas públicas analizadas, particularmente la Ordenanza 037 (Asamblea Departamental de Nariño, 2013) y la Política Pública Educativa para Grupos Étnicos (MEN, 2013), establecen que la pertinencia cultural debe ser transversal y contar con ejes curriculares definidos que articulen conocimientos universales y saberes propios. En consecuencia, el PRETAN propone un “currículo propio” que incluya otros escenarios educativos como el río, mar, fogón y mentidero, como parte integral del aprendizaje, así como la mochila etnoeducativa para el desarrollo de competencias en contextos culturalmente valiosos (Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al, 2016). Frente a este estándar, el PEI aún no ha desarrollado ejes curriculares que materialicen estos principios, ni mecanismos de evaluación comunitaria para verificar su pertinencia.

**Políticas públicas.** En el apartado de políticas públicas, el PEI cita el enfoque diferencial y menciona la normatividad nacional e internacional, incluyendo la Constitución Política, Decreto 804 de 1995, y el Convenio 169 de la OIT, que lo sustenta; reconocimiento normativo que es positivo, ya que establece un marco de legitimidad y obliga a orientar las acciones educativas hacia la inclusión y el respeto por la diversidad; sin embargo, se observa que el PEI no presenta un plan de implementación del enfoque

diferencial, con metas, cronograma, responsables y presupuesto (I.E. La Inmaculada, 2018).

El Decreto 1690 de 2006 y la Ordenanza 037 de 2013 enfatizan la necesidad de articular la gestión escolar con instancias como las Mesas Municipales y Departamentales de Etnoeducación, y de establecer mecanismos de seguimiento y evaluación (Asamblea Departamental de Nariño, 2006; Asamblea Departamental de Nariño, 2013). Así pues, la ausencia de estos elementos en el PEI limita su capacidad para convertirse en una herramienta efectiva de transformación educativa.

**Filosofía.** La filosofía institucional se presenta como humanista, orientada al respeto, la dignidad y la convivencia, reconociendo la diversidad como un valor (I.E. La Inmaculada, 2018); si bien estos principios son compatibles con el enfoque etnoeducativo, no se profundiza en la cosmovisión afrodescendiente ni en valores como la hermandad, la solidaridad, la reciprocidad o el cuidado del territorio, que son ejes centrales de la educación propia según el PRETAN (Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al, 2016).

Asimismo, de acuerdo con la Ordenanza 037 de 2013, la filosofía educativa en contextos afrodescendientes debe incorporar explícitamente la espiritualidad, la memoria histórica, la ancestralidad y el diálogo de saberes como principios epistemológicos y pedagógicos (Asamblea Departamental de Nariño, 2013), por cuanto la omisión de estos aspectos reduce la potencialidad del PEI como vehículo de fortalecimiento cultural y social.

**Principios.** Los principios institucionales incluyen la igualdad, la inclusión y el respeto a la diversidad, así como la participación de la comunidad educativa (I.E. La Inmaculada, 2018). Dichos enunciados coinciden con los principios establecidos en la Circular 19 MEN (2023) y con la Política Pública Educativa para Grupos Étnicos (MEN,

2013). Sin embargo, en el PEI analizado, no se especifican los criterios operativos ni tampoco los mecanismos de evaluación para garantizar su cumplimiento.

A este respecto, la política pública y el PRETAN proponen incorporar principios identitarios específicos, como la interculturalidad crítica, la territorialidad, la autonomía y la investigación escolar adaptada al contexto, con indicadores claros de porcentaje de unidades con contenidos afro, número de sesiones con sabedores y evaluaciones comunitarias periódicas (Asamblea Departamental de Nariño, 2013; Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al, 2016). En consecuencia, la ausencia de estos elementos en el PEI limita la posibilidad de medir el impacto real del enfoque diferencial en los procesos escolares.

En virtud de lo anteriormente analizado, se aprecia que el PEI de la Institución Educativa La Inmaculada presenta avances en el reconocimiento formal de la diversidad étnica y cultural, así como en la incorporación del enfoque diferencial como principio orientador; sin embargo, se evidencia la brecha entre el discurso y la práctica, especialmente en lo que respecta a la operacionalización de los principios etnoeducativos y al desarrollo de un currículo culturalmente pertinente, de manera tal que la comparación con las políticas públicas etnoeducativas, revela que, mientras estas ofrecen directrices claras para integrar la identidad afrodescendiente, los saberes ancestrales y la participación comunitaria en la educación, el PEI aún carece de mecanismos concretos para hacerlo, y la ausencia de un plan de implementación, de ejes curriculares específicos y de indicadores de seguimiento reduce la capacidad del PEI para cumplir con el mandato legal y social de garantizar una educación pertinente y diferenciada.

Por ende, para fortalecer la pertinencia cultural y el enfoque diferencial del PEI, es necesario, reformular la visión y misión institucional para incluir de manera explícita la identidad afrodescendiente, la cosmovisión y los saberes ancestrales, fijando metas e indicadores verificables; asimismo, es preciso rediseñar el plan de estudios con base en ejes curriculares que integren conocimientos universales y saberes propios, incorporando otros escenarios educativos y evaluaciones comunitarias, y a tal fin, elaborar un plan de implementación del enfoque diferencial, articulado con las instancias de participación comunitaria y con mecanismos de seguimiento y evaluación. Igualmente, enriquecer la filosofía institucional con principios identitarios específicos y prácticas culturales vivas es necesario, así como definir indicadores operativos para los principios institucionales, para evaluar su aplicación y su impacto en el fortalecimiento identitario y la equidad educativa.

#### **4.2. Análisis de las percepciones, experiencias, saberes y prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la etnoeducación y la identidad cultural afrodescendiente**

El segundo objetivo específico plantea analizar las percepciones, experiencias, saberes y prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa La Inmaculada en relación con la etnoeducación y la identidad cultural afrodescendiente, y para ello, se entrevistó a cuatro docentes (D.01, D.02, D.03 y D.04), cuyos relatos permiten comprender cómo se construye, cómo se enseña y cómo se vive la identidad afronariñense en el contexto escolar.

Al respecto, el análisis se realizó mediante una organización categorial de la información, partiendo de las categorías definidas en el objetivo, que incluyen las percepciones, las experiencias, los saberes y las prácticas pedagógicas, reconociendo, desde una lógica inductiva propia de los estudios cualitativos, el surgimiento de nuevas categorías

que ayudan a comprender las dimensiones no previstas inicialmente (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005); en consecuencia, se presentan a continuación los hallazgos organizados en cuatro categorías centrales y dos categorías emergentes, en diálogo con el marco teórico sobre etnoeducación, currículo intercultural e identidad afrodescendiente (Acosta, 2021; Cabrera, 2020; Escobar, 2018; MEN, 1998, 2010; Valdés, 2021).

#### ***4.2.1. Percepciones docentes sobre la identidad cultural afronariñense y la etnoeducación***

En la categoría percepciones se observa que los docentes comparten una comprensión de la identidad afronariñense fuertemente asociada a elementos folclóricos, cotidianos y de estilo de vida, más que a una lectura crítica de los procesos históricos, políticos y estructurales que atraviesan a la comunidad afrodescendiente (Acosta, 2021; Escobar, 2018; Mosquera et al., 2021; Vivas, 2019); concretamente el D.01 define la identidad afronariñense como:

Nuestras costumbres, lo que nos hace diferentes, como la música que bailamos, la comida que preparamos y las fiestas que hacemos. Es como lo que uno ve en los eventos del pueblo, las danzas, el currulao, el sancocho. Eso es lo que yo entiendo por identidad. (D.01, entrevista, 2025)

En una línea similar, D.02 la concibe como:

La forma de vivir de la gente de aquí, lo que nos enseñaron desde chiquitos... como la música de marimba, la forma de hablar, la comida con coco, las fiestas patronales. Es como lo que nos hace distintos de otros lados. (D.02, entrevista, 2025)

Y D.03 enfatiza tanto el componente fenotípico como las prácticas culturales:

Para mí es todo lo que tiene que ver con nuestro color de piel, y claro, nuestras costumbres de acá, como la forma de cocinar el pescado, las mingas, las fiestas patronales y las creencias que nos enseñaron los abuelos. Es como nuestra marca.

(D.03, entrevista, 2025)

Por consiguiente, se observa como estas percepciones dan cuenta de una identidad aferrada en la memoria afectiva y comunitaria, que valora las prácticas culturales, la oralidad familiar y el sentido de pertenencia al territorio (Banquett, 2025; Camargo et al., 2021; Mosquera et al., 2021); sin embargo, se advierte la limitada relación de estos significados con las categorías como los derechos colectivos, el racismo estructural, la participación política o el proyecto de pueblo afrodescendiente, que son centrales en las discusiones contemporáneas sobre etnoeducación afrocolombiana y currículos críticos (Cabrera, 2020; Díaz, 2020; Munévar et al., 2021; Valdés, 2021).

Incluso cuando D.04 reconoce el “orgullo por ser de aquí” y habla de “nuestra manera de ser” (D.04, entrevista, 2025), no se profundiza en las condiciones históricas de la exclusión ni en las luchas jurídicas y políticas que han permitido consolidar el enfoque diferencial en la normatividad colombiana (Congreso de la República, 1991; MEN, 1998; MEN, 2010; Semanate & Serna, 2024); por consiguiente, la identidad afronariñense es percibida principalmente como patrimonio cultural cotidiano, lo cual constituye una fortaleza en términos de autoestima, sentido de pertenencia y empoderamiento simbólico (Camargo et al., 2021; Mosquera et al., 2021; Vivas, 2019); no obstante, cuando estos elementos no se vinculan a procesos de reflexión crítica sobre la historia, la desigualdad y el derecho a la educación con enfoque diferencial, se corre el riesgo de folclorizar la cultura

y reducir la etnoeducación a un repertorio de “costumbres” desprovistas de su dimensión política y transformadora (Escobar, 2018; Rodríguez & Caicedo, 2016; Valdés, 2021).

#### ***4.2.2. Experiencias docentes sobre la presencia (y ausencia) de la cultura afro en la vida escolar***

Siguiendo con el análisis, en la categoría experiencias, los relatos muestran una clara tensión entre los momentos festivos y la vida escolar cotidiana. Los cuatro docentes coinciden en que la identidad afro se hace visible principalmente en fechas conmemorativas y actos especiales, mientras que en el día a día del aula tiende a diluirse, lo que coincide con hallazgos de otras investigaciones en contextos afropacíficos donde la escuela reproduce una presencia episódica de la cultura propia (Escobar, 2018; Gómez & Rentería, 2019; Vivas, 2019); al respecto el D.01 señala que:

Más que todo en las fechas especiales... el Día de la Afrocolombianidad hacemos un acto, los niños bailan, algunos cantan, y yo les pongo a hacer carteleras. Fuera de eso, en el día a día, no se ve mucho, porque las clases son las normales. (D.01, entrevista, 2025)

En el mismo sentido, el D.02 afirma: “en la escuela casi no se ve, salvo cuando hay alguna fecha importante. Los niños se ponen el traje típico, hacen un baile y ya. El resto de días no se habla mucho del tema” (D.02, entrevista, 2025); el D.03 refuerza esta idea al indicar que la identidad se expresa en “el Día de la Afrocolombianidad o cuando hay actos cívicos, pero en el día a día, las clases son las mismas que en cualquier colegio” (D.03, entrevista, 2025); y solo el D.04 percibe que la cultura está más integrada, al señalar que: “en el colegio siempre estamos hablando de valores, de respeto, de la historia de nuestra región. Yo creo que con eso ya los chicos van entendiendo” (D.04, entrevista, 2025).

No obstante, incluso en este caso, la referencia sigue apoyada en los contenidos generales de ciencias sociales y formación en valores, sin una mención explícita a la política etnoeducativa afrocolombiana ni a un currículo construido con la comunidad, tal como proponen las orientaciones oficiales y las perspectivas de currículo intercultural (MEN, 1998, 2010; Cabrera, 2020; Rodríguez & Caicedo, 2016; Paredes & Carcausto, 2022); estas experiencias revelan un patrón de intermitencia cultural: la identidad afro aparece con fuerza en eventos puntuales (bailes, trajes, carteleras), pero no estructura la vida curricular cotidiana. Tal como señalan los propios estudiantes según D.01, “a veces dicen que es aburrido porque ‘siempre es lo mismo’ cuando hacemos las mismas danzas” (D.01, entrevista, 2025), lo que evidencia cierta rutina vacía y ausencia de procesos pedagógicos más profundos que vinculen la cultura con el pensamiento crítico, la historia y los derechos (Aguado & Sleeter, 2021; Jiménez, 2021; Valdés, 2021).

En consecuencia, el análisis de las respuestas confirma la existencia de una brecha entre el discurso institucional sobre diversidad y la realidad del aula, donde prevalece un enfoque ocasional y conmemorativo de la etnoeducación, más que una perspectiva transversal, crítica y transformadora que impregne el currículo, la evaluación y las prácticas escolares cotidianas (Gómez & Rentería, 2019; Paredes & Carcausto, 2022; UNESCO, 2005; Velásquez Mosquera, 2021).

#### ***4.2.3. Saberes docentes y formación en etnoeducación***

En la categoría de los saberes, los cuatro docentes coinciden en que no cuentan con formación formal en etnoeducación, y que sus conocimientos provienen fundamentalmente de su experiencia personal, familiar o de búsquedas individuales en internet, situación que reproduce una tensión ampliamente descrita en la literatura, la presencia de saberes

comunitarios valiosos, pero no siempre conectados a los procesos sistemáticos de formación docente y a los marcos pedagógicos críticos (Acosta, 2021; Escobar, 2018; Mosquera et al., 2021; Valdés, 2021); el D.01 lo expresa de manera directa: “No, yo no he hecho cursos de eso. Lo que sé es por experiencia propia, porque yo soy afro. Entonces yo enseño lo que me parece importante que los niños sepan” (D.01, entrevista, 2025).

De modo similar, el D.02 señala:

No, yo no he hecho cursos de esa materia, pero me gustaría para mejorar mis clases. Yo enseño como me enseñaron a mí, y trato de meter cositas de lo que sé, pero no sabría decir si lo estoy haciendo como debería ser. (D.02, entrevista, 2025)

En la misma línea, el D.03 afirma: “No, nunca he hecho un curso. Todo lo que enseño es de lo que sé por mi familia o lo que busco en internet. Yo creo que sí nos falta una capacitación para saber cómo hacer las cosas bien” (D.03, entrevista, 2025); por su parte, D.04 reconoce también la ausencia de formación específica: “No, nunca. Pero creo que es indispensable, pero como en Sociales uno enseña de todo un poquito (...) es mejor estar preparado” (D.04, entrevista, 2025). Este conjunto de testimonios permite identificar dos rasgos centrales:

**Autodidaxia y saber experiencial.** Los docentes se apoyan en su propia trayectoria como sujetos afrodescendientes y en los saberes familiares transmitidos por sus padres y sus abuelos; Por tanto, esto representa una potencialidad, pues aferra el proceso educativo en las vivencias reales y en una memoria comunitaria que suele quedar invisibilizada en los textos escolares (Banquett, 2025; Camargo et al., 2021; Mosquera et al., 2021; Vivas, 2019).

**Vacío de formación sistemática en etnoeducación.** En este punto es preciso señalar que a pesar de la riqueza de los saberes comunitarios, los docentes expresan inseguridad con frases como “no sabría decir si lo estoy haciendo como debería ser” y por tanto reconocen la necesidad de capacitación; en consecuencia, es allí donde la etnoeducación aparece entonces como un campo intuitivo, no sistematizado, que limita su impacto curricular y su capacidad para cuestionar las lógicas homogeneizadoras de la escuela (Escobar, 2018; Jiménez, 2021; MEN, 2010; Valdés, 2021); en suma, los saberes docentes se ubican en una tensión entre experiencia y ausencia de formación especializada: hay conocimiento vivo y valioso, pero falta una mediación pedagógica y teórica que lo articule de manera coherente con el currículo, las políticas públicas y las pedagogías críticas decoloniales (Acosta, 2021; Cabrera, 2020; Munévar et al., 2021; Rodríguez & Caicedo, 2016).

#### ***4.2.4. Prácticas pedagógicas para integrar saberes ancestrales y cultura afrodescendiente***

La categoría de prácticas pedagógicas muestra un abanico de acciones que van desde actividades puntuales hasta intentos más elaborados de vincular los saberes ancestrales; sin embargo, en general se observan prácticas aisladas, fragmentadas y condicionadas por el tiempo y los recursos, tal como también lo señalan algunos estudios sobre prácticas interculturales en la escuela básica latinoamericana (Aguado & Sleeter, 2021; Jiménez, 2021; Paredes & Carcausto, 2022; Velásquez, 2021). El D.01 indica que:

Yo les explico lo que yo sé y lo que me han contado mis papás y abuelos, como historias de antes, pero no más. No hemos hecho talleres con la comunidad ni nada de eso, porque no hay tiempo y tampoco nos han dicho que lo hagamos. (D.01, entrevista, 2025)

Aquí se aprecia una práctica basada en la oralidad familiar con relatos de los abuelos, pero sin articulación con procesos comunitarios ni proyectos institucionales, lo que revela una limitada apropiación institucional de la etnoeducación (Escobar, 2018; Rodríguez & Caicedo, 2016; Valdés, 2021); a su vez, el D.02 describe prácticas enfocadas en actividades escolares simples:

He hecho que los niños dibujen cosas de la cultura, como el río, las canoas, o que escriban sobre comidas típicas. No es mucho, pero es lo que me da tiempo. No hacemos actividades con la comunidad ni nada así porque no está en el horario.  
(D.02, entrevista, 2025)

En este mismo orden de ideas, y siguiendo la línea del análisis, el D.03, por su parte, ha desarrollado propuestas como: “a veces pido que los estudiantes traigan recetas o cuentos que les hayan dicho sus abuelos. Una vez hicimos un concurso de trenzas y peinados típicos. Fue bonito, pero no se repitió porque no hubo plata ni tiempo” (D.03, entrevista, 2025); en el caso del D.04, las prácticas se mantienen en el plano de trabajos escolares convencionales: “Hacemos trabajos en grupo sobre lugares turísticos y tradiciones de Nariño. Los estudiantes buscan la información y luego la exponen en clase. No es que sea algo solo afro, pero igual ahí aprenden” (D.04, entrevista, 2025). En conjunto, estas prácticas permiten identificar tres subrasgos:

**Centralidad de lo simbólico y lo festivo.** Concursos, bailes, carteleras y trabajos sobre tradiciones y lugares se convierten en las estrategias más frecuentes, que aunque positivas, suelen quedarse en la superficie cultural, sin problematizar las relaciones de poder ni las desigualdades étnico-raciales (Gómez & Rentería, 2019; Valdés, 2021; Vivas, 2019).

**Ausencia de sistematicidad.** Las experiencias que podrían ser potentes como el concurso de trenzas o el trabajo con relatos de los abuelos, no se institucionalizan ni se integran en un proyecto curricular de largo plazo, contrastando con las propuestas de diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas que plantean la necesidad de planear, acompañar y evaluar de manera continuada las prácticas de aula (Fajardo-García, 2025; Jiménez, 2021; Miranda & Rivero, 2024; Russo, 2024).

**Escasa vinculación entre la comunidad y la escuela.** Los propios docentes reconocen que “no hemos hecho talleres con la comunidad” (D.01, entrevista, 2025) y que actividades como invitar a los mayores o a los sabedores “nunca lo hemos hecho aquí” (D.02, entrevista, 2025), pese a que la política etnoeducativa insiste en la participación activa de la comunidad en el proceso pedagógico (MEN, 1998, 2010; Semanate & Serna, 2024).

En síntesis, estas prácticas reflejan una etnoeducación en estado embrionario, donde hay iniciativas creativas, pero sin soporte institucional, ni lineamientos claros, ni articulación con un proyecto etnoeducativo afrodescendiente consolidado (Escobar, 2018; Rodríguez & Caicedo, 2016; Valdés, 2021; Velásquez, 2021).

#### ***4.2.5. Experiencias de barreras institucionales y curriculares***

Aunque la categoría “barreras institucionales” fue inicialmente trabajada en el marco teórico, surge con fuerza en los relatos docentes, constituyéndose en una categoría emergente que permite comprender las condiciones estructurales que limitan el desarrollo de un enfoque etnoeducativo en la institución; por ejemplo, el D.01 enfatiza la escasez de recursos: “no tenemos materiales. Los libros no traen mucho de eso y no hay guías con contenidos de calidad. Además, el horario es muy apretado y apenas hay tiempo para

terminar el contenido que nos mandan” (D.01, entrevista, 2025); e igualmente, el D.02 coincide al afirmar:

No hay libros buenos, y las guías que nos dan son muy generales. Además, como tenemos que cumplir con todo el programa, casi no queda tiempo para profundizar en los temas que veo que más le llaman la atención a mis estudiantes. (D.02, entrevista, 2025)

Asimismo, el D.03 añade que: “a veces los mismos estudiantes no se interesan mucho, prefieren temas más modernos como redes sociales o música urbana (...) y bueno, también que el tiempo de la clase no alcanza” (D.03, entrevista, 2025); incluso cuando D.04 afirma que “no hace falta hacer cambios grandes, ni mucho presupuesto, porque lo que hace falta es voluntad” (D.04, entrevista, 2025), reconoce implícitamente que no existe una apuesta institucional clara y concertada, ya que propone “ponerse de acuerdo, y trabajar en equipo” para poder avanzar.

Ahora bien, en relación con la participación de la comunidad en la construcción curricular, las respuestas son contundentes: “nunca nos han llamado para armar el plan de estudios con la comunidad. Uno sigue lo que manda la Secretaría de Educación y ya” (D.01, entrevista, 2025); “aquí nunca se hace. El currículo ya viene listo y uno solo lo sigue” (D.02, entrevista, 2025); “aquí nunca los llaman. Todo lo que llega ya viene hecho desde arriba” (D.03, entrevista, 2025); dichas expresiones muestran una experiencia compartida de currículo impuesto desde arriba, con poca o nula participación comunitaria, que se materializa en una fuerte barrera institucional y curricular para el desarrollo de una etnoeducación realmente pertinente y construida desde el territorio (Cabrera, 2020; MEN, 1998, 2010; Rodríguez & Caicedo, 2016; Valdés, 2021).

En tal sentido, el análisis realizado lleva a entender que la presencia de estas barreras confirma lo que diversos estudios han señalado, que el enfoque intercultural y diferencial suele quedar atrapado entre el discurso y las disposiciones formales, sin traducirse plenamente en políticas curriculares adaptadas al entorno ni en transformaciones concretas del trabajo pedagógico (Díaz, 2020; Munévar et al., 2021; Paredes & Carcausto, 2022; UNESCO, 2005).

#### ***4.2.6. Percepción del derecho a una educación con enfoque diferencial***

Finalmente, en las reflexiones sobre el derecho a una educación con enfoque diferencial que hacen los docentes entrevistados, ellos coinciden en reconocerlo como un derecho legítimo, mientras expresan la distancia que hay entre la norma y la realidad, que viene a convertir este tema en otra categoría emergente clave para comprender el contexto; así, el D.01 sintetiza esta tensión al afirmar: “Yo creo que sí tenemos ese derecho, pero falta que lo apliquen más. Uno hace lo que puede con lo que hay, pero si hubiera más ayuda y materiales, sería mejor” (D.01, entrevista, 2025); de manera similar, el D.02 señala: “Sí es un derecho, pero en la práctica falta mucho. Mientras no nos den materiales ni tiempo, uno hace lo que puede, pero no se llega a todo lo que debería” (D.02, entrevista, 2025).

En cuanto al D.03 profundiza en la idea de que “aunque es un derecho, hay poco apoyo y nadie le hace seguimiento, y por eso todo se queda en el papel. Uno hace lo que puede, pero sin capacitación y sin recursos, todo se queda a medias” (D.03, entrevista, 2025), lo que muestra una percepción de falta de responsabilidad institucional, por cuanto el derecho existe en los documentos, pero carece de mecanismos reales de garantía y seguimiento (Cano, 2023; Díaz, 2020; MEN, 2010; Munévar et al., 2021); respecto a la postura de D.04 introduce un matiz distinto: “es importante, claro, pero yo pienso que aquí

en el colegio todos reciben lo mismo y eso está bien. No hace falta separar tanto las cosas, mientras se enseñe con respeto nuestra cultura y además lo valiosa que es” (D.04, entrevista, 2025).

Esta perspectiva refleja una concepción más cercana a la igualdad formal ya que “todos reciben lo mismo”, que puede entrar en tensión con el enfoque diferencial, el cual precisamente busca reconocer las desigualdades históricas y ofrecer respuestas específicas para comunidades étnicas como la afronariñense (Cano, 2023; Díaz, 2020; Munévar et al., 2021; Semanate & Serna, 2024); por consiguiente, y en conjunto, las percepciones sobre el derecho a la educación con enfoque diferencial confirman que los docentes, reconocen la legitimidad del derecho, perciben una brecha entre la norma y su implementación y oscilan entre una visión de igualdad homogénea y la necesidad de medidas diferenciadas para las comunidades afrodescendientes, tal como proponen los marcos de derechos humanos y las políticas de diversidad cultural (Congreso de Colombia, 1991; Díaz, 2020; UNESCO, 2005).

#### ***4.2.7. Análisis y discusión***

El análisis de las percepciones, experiencias, saberes y prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa La Inmaculada, muestra un escenario complejo, con tensiones entre el reconocimiento cultural, las limitaciones institucionales y las brechas en la formación docente, de modo que existen percepciones positivas sobre la identidad afronariñense, asociada al orgullo, las costumbres y la vida cotidiana, pero aún poco articuladas a una lectura crítica de la historia, del racismo estructural y de los derechos colectivos (Acosta, 2021; Cabrera, 2020; Díaz, 2020; Valdés, 2021).

Asimismo, al analizar las respuestas de las entrevistas, se tiene que las experiencias revelan una presencia episódica de la cultura afro en la escuela, concentrada en fechas especiales y actos simbólicos, más que en el currículo cotidiano, produciendo formas de folclorización y de invisibilización estructural (Escobar, 2018; Gómez & Rentería, 2019; Vivas, 2019). A su vez, los saberes docentes se nutren de la experiencia personal y familiar, pero se ven limitados por la ausencia de formación formal en etnoeducación, generando inseguridad en el quehacer pedagógico y una comprensión fragmentaria de la política etnoeducativa (Jiménez, 2021; MEN, 2010; Mosquera et al., 2021; Valdés, 2021); por consiguiente, las prácticas pedagógicas muestran iniciativas valiosas pero aisladas, condicionadas por la falta de tiempo, recursos y lineamientos claros, y con escasa participación de la comunidad en el diseño y la ejecución de las actividades formativas (Aguado & Sleeter, 2021; Fajardo-García, 2025; Rodríguez & Caicedo, 2016; Velásquez, 2021).

En este mismo orden de ideas, las barreras institucionales y curriculares son vividas por los docentes como la imposición de un currículo, sin espacios reales de construcción conjunta con la comunidad afrodescendiente, que dificulta la materialización de un currículo intercultural y contextualizado (Cabrera, 2020; MEN, 1998, 2010; Paredes & Carcausto, 2022; Rodríguez & Caicedo, 2016); y finalmente, los docentes reconocen el derecho a una educación con enfoque diferencial, pero constatan que, en la práctica, dicho derecho depende en buena medida de esfuerzos individuales más que de políticas y estrategias institucionales sistemáticas (Cano, 2023; Díaz, 2020; Munévar et al., 2021; Semanate & Serna, 2024).

En consecuencia, este panorama confirma la necesidad del dar cumplimiento al tercer objetivo específico, es decir, diseñar una estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural afronariñense, que permita pasar de una etnoeducación simbólica, intermitente y apoyada en esfuerzos individuales, a una propuesta curricular, participativa y sostenida, construida con la comunidad y alineada con los marcos normativos y pedagógicos que orientan el derecho a una educación pertinente para la población afrodescendiente (MEN, 1998, 2010; Rodríguez & Caicedo, 2016; Valdés, 2021; Vivas, 2019).

#### **4.3. Diseño de la estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural afronariñense**

El tercer objetivo específico de esta investigación consistió en diseñar una estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural, que permita incorporar el reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el currículo escolar de la Institución Educativa La Inmaculada. Esta construcción se asume en coherencia con los principios de la etnoeducación afrocolombiana, la interculturalidad crítica y los currículos contextualizados, que demandan propuestas pedagógicas situadas en los territorios y en diálogo con los saberes ancestrales (Acosta, 2021; Cabrera, 2020; Escobar, 2018; Valdés, 2021; Vivas, 2019).

A partir del diagnóstico institucional (objetivo 1) y del análisis de percepciones, saberes y prácticas docentes (objetivo 2), se constató la existencia de: (a) una presencia episódica y folclorizada de la cultura afro en la escuela; (b) vacíos de formación docente en etnoeducación; y (c) una brecha entre el discurso normativo y la práctica curricular cotidiana (MEN, 2010, 2023; Rodríguez & Caicedo, 2016; Valdés, 2021; Velásquez, 2021;

Vivas, 2019); frente a este panorama, no bastaba con proponer actividades aisladas o “actos culturales”, sino que resultaba necesario construir un dispositivo pedagógico integral, articulado al PEI, a las políticas etnoeducativas y a los proyectos comunitarios existentes en el Pacífico nariñense (Constitución Política de Colombia, 1991; República de Colombia, 1993, 1995, 1998; Asamblea Departamental de Nariño, 2013; MEN, 1998, 2010, 2013, 2023; Semanate & Serna, 2024).

En este orden de ideas, la estrategia diseñada se concreta en cinco productos complementarios, pensados para operar de manera articulada y progresiva en la institución:

- Propuesta Curricular Etnoeducativa para grado 6°.
- Secuencia didáctica (plan de unidad): “Raíces de mar y río: memoria, ritmos y saberes del Pacífico”.
- Guía pedagógica para docentes.
- Proyecto Transversal Institucional (PTI): “AfroViva Inmaculada”.
- Recurso educativo físico: Cuadernillo ilustrado “Raíces que enseñan: voces, ritmos y saberes del Pacífico nariñense”.

Al respecto, estos cinco elementos se sustentan en la pedagogía crítica y la educación como práctica de libertad (Freire, 2005; Giroux, 1997), en la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial que cuestionan el eurocentrismo curricular y las desigualdades étnico-raciales (Aguado & Sleeter, 2021; Munévar et al., 2021; Walsh, 2010), en la etnoeducación afrocolombiana como derecho y campo pedagógico específico (Acosta, 2021; Escobar, 2018; Semanate & Serna, 2024; Valdés, 2021), y en la pedagogía del territorio recogida en el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense - PRETAN, que reivindica el mar, el río, el manglar y la memoria como escenarios formativos (Asamblea

Departamental de Nariño, 2013; Mosquera et al., 2021; Rodríguez & Caicedo, 2016). La versión completa de cada uno de estos productos se presenta en el anexo correspondiente.

#### 4.3.1. Estructura de la estrategia: síntesis de los cinco componentes

##### Ta bla 2.

Síntesis de los cinco componentes de la estrategia diseñada

Componente	Propósito central	Destinatarios principales	Contenidos / productos clave
Propuesta Curricular Etnoeducativa – Grado 6°	Integrar de manera estructural la identidad afronariñense y el enfoque diferencial en el currículo de 6°, articulando los DBA y EBC del MEN con los saberes locales.	Estudiantes de grado 6°; docentes de Lengua, Sociales, Naturales, Matemáticas, Artística, Ética y Ciudadanía, Tecnología.	Fundamentación legal y pedagógica; adaptación etnoeducativa de estándares y DBA por área; ejemplos de actividades contextualizadas (crónicas, huerto medicinal, matemáticas del fogón, currulao, debates antirracistas); rúbricas interculturales y criterios de evaluación transversal.
Secuencia didáctica (Plan de unidad) – “Raíces de mar y río: memoria, ritmos y saberes del Pacífico”	Operativizar la propuesta curricular en una unidad interdisciplinar de 4 semanas, con producto integrador (Festival “Voces de la Inmaculada”).	Estudiantes de 6°; equipo docente de 6°; sabedores y familias invitadas.	Pregunta guía y objetivos articulados; 8 sesiones (entrevista a mayores, crónica y décima, laboratorio de currulao, línea de tiempo y cartografía social, huerto medicinal, matemáticas del fogón, podcast y códigos QR, muestra pública); instrumentos de evaluación (rúbricas y portafolio); lineamientos éticos (consentimiento informado, uso responsable de TIC).
Guía pedagógica para docentes	Brindar orientaciones prácticas para que los docentes planifiquen, implementen y evalúen el enfoque etnoeducativo de forma sostenida y coherente con el PEI y los lineamientos nacionales.	Docentes de todas las áreas; directivos docentes; orientador escolar; aliados comunitarios.	Fundamentación teórica (etnoeducación, interculturalidad crítica, pedagogía del territorio, DUA); perfil del docente etnoeducador; ruta de implementación institucional; estrategias de aula (círculo de palabra, cartografía social, laboratorio de currulao, huerto de plantas medicinales, radio escolar); modelos de listas de cotejo, rúbricas y plantillas; pautas para

			trabajo con sabedores y Consejos Comunitarios.
Proyecto Transversal Institucional (PTI): “AfroViva Inmaculada”	Institucionalizar la identidad afronariñense como eje transversal del calendario escolar, articulando currículo, proyectos, participación comunitaria y evaluación de impacto.	Toda la comunidad educativa (estudiantes de todos los grados, docentes, directivos, familias, sabedores, Consejo Comunitario).	Resumen ejecutivo y justificación; objetivos (curriculares, de participación, producción cultural, clima escolar, antirracismo); gobernanza (comité PTI, roles, cronograma anual); proyectos modelo (Festival “Voces de la Inmaculada”, huerto de plantas que curan, ruta de la memoria con QR, matemáticas del fogón, radio escolar); indicadores de seguimiento, ciclo PDSA, encuestas y rúbricas institucionales.
Cuadernillo ilustrado “Raíces que enseñan: voces, ritmos y saberes del Pacífico nariñense”	Proveer un recurso físico y didáctico que recopile relatos, cantos, testimonios y saberes de la comunidad, con actividades de aula y criterios de evaluación, para uso de docentes, estudiantes y familias.	Estudiantes de 6° (uso sugerido); docentes; sabedores y familias.	Presentación y acuerdos éticos; sección de relatos del río y del mar (con actividades); cantos, alaba’os y décimas (con guía musical); historias de vida y plantilla de entrevista; tradiciones y saberes (gastronomía, plantas, territorio); orientaciones “para docentes”, “para estudiantes” y “para la comunidad”; advertencias éticas y de seguridad (no ingerir preparados medicinales, protección de datos, reconocimiento de autorías).

*Nota.* Elaboración propia

#### ***4.3.2. Análisis de la estrategia y su aporte al reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense***

Ante todo, vale la pena destacar que la estrategia diseñada suma actividades afro al currículo, mientras reconfigura la relación entre la escuela, la cultura y el territorio desde la lógica de derecho, la pertinencia y la participación, en coherencia con la Constitución de 1991, la Ley 70 de 1993 y la política etnoeducativa nacional (Constitución Política de Colombia, 1991; República de Colombia, 1993, 1995, 1998; MEN, 1998, 2010, 2013, 2023; Díaz, 2020; Semanate & Serna, 2024); de este modo, se busca pasar de un enfoque

de la atención a la diversidad como algo accesorio, a la garantía efectiva del derecho a una educación pertinente y con enfoque diferencial para la comunidad afronariñense (Cano, 2023; Munévar et al., 2021; UNESCO, 2005), y a continuación, se analizan algunos aportes centrales.

### **De la folclorización a la curricularización intercultural crítica**

Uno de los hallazgos del objetivo 2 fue la reducción de la identidad afro a actos festivos y efemérides, sin una presencia estructural en el currículo ni en las prácticas evaluativas, fenómeno ampliamente descrito en la literatura como folclorización o interculturalidad superficial (Escobar, 2018; Gómez & Rentería, 2019; Paredes & Carcausto, 2022; Valdés, 2021; Vivas, 2019); por tanto, la Propuesta Curricular Etnoeducativa de grado 6° y la secuencia didáctica “Raíces de mar y río” responden a este problema al alinear explícitamente los DBA y los estándares del MEN con los contenidos, las actividades y las evaluaciones contextualizadas en la cultura afronariñense, tales como las crónicas de tradición oral, el huerto de plantas medicinales, la cartografía social del territorio, las matemáticas de la gastronomía y la pesca, el currulao y el bunde, así como debates sobre racismo y derechos colectivos (Acosta, 2021; Cabrera, 2020; MEN, 2010, 2013; Valdés, 2021).

De esta manera, la cultura deja de ser un extra o un aderezo festivo y se convierte en núcleo organizador de los aprendizajes y de las experiencias evaluativas (Cabrera, 2020; Gómez & Rentería, 2019; Mosquera et al., 2021; Vivas, 2019); así, dicha curricularización intercultural crítica coincide con las recomendaciones de la literatura que plantean la necesidad de superar la “tolerancia superficial” y avanzar hacia una interculturalidad que cuestione el racismo estructural, la muerte epistémica y los currículos eurocéntricos

(Aguado & Sleeter, 2021; Munévar et al., 2021; Valdés, 2021; Walsh, 2010); en este sentido, la estrategia visibiliza la cultura afro, y la posiciona como fuente legítima de conocimiento escolar y como horizonte ético-político del proceso formativo.

### **Articulación entre política pública y práctica de aula**

El diseño de la estrategia retoma el marco normativo con la Constitución Política, la Ley 70 de 1993, el Decreto 804 de 1995, los lineamientos de etnoeducación, las Orientaciones para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y las directrices recientes sobre enfoque diferencial, como criterios orientadores para decidir qué enseñar, cómo y con quién (Cano, 2023; Constitución Política de Colombia, 1991; Díaz, 2020; MEN, 1998, 2010, 2013, 2023), razón por la cual la Propuesta Curricular Etnoeducativa explica esta articulación al mostrar, para cada área, cómo los DBA pueden cumplirse a través de las prácticas y los saberes locales, demostrando que la calidad educativa y la pertinencia cultural son objetivos complementarios (Acosta, 2021; Cabrera, 2020; Paredes & Carcausto, 2022; Semanate & Serna, 2024).

En este mismo sentido, queda claro que la estrategia cierra la brecha identificada entre el discurso del PEI y la ausencia de los dispositivos concretos que materialicen la etnoeducación en el aula, pasando del nivel declarativo al nivel operativo y evaluable (Rodríguez & Caicedo, 2016; Valdés, 2021; Vivas, 2019), de manera que la escuela se asume así como el escenario idóneo para el ejercicio efectivo de los derechos culturales, los territoriales y los educativos (Banquett, 2025; Díaz, 2020; UNESCO, 2005).

### **Fortalecimiento de la práctica docente y de la co-docencia con la comunidad**

En este punto en concreto, la Guía pedagógica para docentes especialmente diseñada, responde directamente al vacío de la formación identificado en el análisis de las entrevistas, donde los maestros reconocían que “enseñan como les enseñaron” y que “no sabrían decir si lo están haciendo como debería ser”, situación que coincide con lo reportado por otros estudios sobre etnoeducación afrocolombiana (Escobar, 2018; Jiménez, 2021; Mosquera et al., 2021; Velásquez, 2021); al ofrecer estrategias de aula, ejemplos de sesiones, modelos de rúbricas, orientaciones DUA y pautas para trabajar con los sabedores, la guía contribuye a que el enfoque etnoeducativo se construya como competencia profesional deliberada (Jiménez, 2021; Miranda & Rivero, 2024; Russo, 2024).

Además, la guía propone explícitamente la co-docencia con los sabedores, las familias y los Consejos Comunitarios, en línea con la política nacional y con el PRETAN, que conciben la etnoeducación como un proceso de corresponsabilidad entre escuela y comunidad (Asamblea Departamental de Nariño, 2013; MEN, 2010, 2013; Mosquera et al., 2021; Semanate & Serna, 2024); y sin duda esto favorece el diálogo de saberes, el reconocimiento de la autoridad epistémica de los mayores y la legitimación de los saberes ancestrales como conocimiento válido dentro del currículo, rompiendo con la jerarquía y la hegemonía de legitimidad solo del saber académico (Banquett, 2025; Camargo et al., 2021; Freire, 2005; Walsh, 2010).

### **Institucionalización mediante el Proyecto Transversal “AfroViva Inmaculada”**

Otro aporte clave consiste en que la estrategia se afianza institucionalmente a través del Proyecto Transversal Institucional “AfroViva Inmaculada”, que define los objetivos, las poblaciones, la gobernanza, los proyectos modelo, los indicadores y mecanismos de seguimiento anual, conectándose así con la idea de currículo intercultural y políticas

públicas adaptadas al entorno que se han venido construyendo desde las experiencias afro en el Pacífico colombiano (Rodríguez & Caicedo, 2016; Valdés, 2021; Vivas, 2019).

A su vez, este PTI cumple varias funciones fundamentales, por cuanto transversaliza la etnoeducación a todos los grados y áreas, evitando que quede circunscrita a sexto o a la sola Cátedra de Estudios Afrocolombianos, tal como recomiendan las orientaciones del MEN sobre interculturalidad y educación inclusiva (MEN, 2013; Paredes & Carcausto, 2022; Velásquez, 2021); asimismo, define los roles y las responsabilidades en manos del comité PTI, las coordinaciones de área y los aliados comunitarios, que favorece la sostenibilidad de las acciones y evita que el enfoque recaiga exclusivamente en una persona o en un área específica (Cano, 2023; Díaz, 2020; MEN, 2023).

Igualmente, mediante el PTI se establece los indicadores y los instrumentos de monitoreo como el porcentaje de planes de área con integración afro, número de sabedores vinculados, productos culturales con metadatos, percepción de pertenencia y acciones antirracistas, evaluando el impacto a fin de ajustar el proceso en clave de la mejora continua, coherente con una perspectiva de la gestión de la calidad con enfoque de derechos (Cano, 2023; Díaz, 2020; MEN, 2023; Semanate & Serna, 2024); paralelamente, en términos del derecho a la educación, este PTI contribuye a que la etnoeducación deje de ser un “proyecto opcional” o una experiencia aislada y se convierta en política interna de la institución, alineada con las obligaciones del Estado frente a comunidades étnicas y con los principios de igualdad material y reconocimiento de la diversidad cultural (Constitución Política de Colombia, 1991; República de Colombia, 1993, 1995; Díaz, 2020; UNESCO, 2005).

## **Recurso educativo físico como mediación concreta entre escuela, familia y comunidad**

El cuadernillo ilustrado “Raíces que enseñan” fue diseñado con la intención de hacer un puente pedagógico entre el aula, el hogar y la comunidad, ya que al recopilar los relatos, los cantos, los testimonios y las imágenes acompañados de actividades de aula, preguntas guía y criterios de evaluación, el cuadernillo proporciona a los docentes un material concreto y contextualizado, que facilita la implementación de la propuesta incluso en contextos con baja conectividad digital, en coherencia con la importancia de contar con recursos didácticos pertinentes al contexto sociocultural (Fajardo-Garcia, 2025; Miranda & Rivero, 2024; Russo, 2024); igualmente reconoce y visibiliza la voz de los sabedores, los líderes y los mayores, con protocolos de consentimiento y cuidado ético, lo cual es consistente con las demandas de la Circular 19 del MEN y con las perspectivas de derechos culturales recogidas por la UNESCO (Díaz, 2020; MEN, 2023; UNESCO, 2005).

Asimismo, este cuadernillo invita explícitamente a los estudiantes a conversar en familia, escuchar a los mayores y contrastar lo que dice la escuela con lo que sabe la comunidad, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y la transmisión intergeneracional de la memoria, como lo sugieren las experiencias de empoderamiento cultural en las comunidades afrodescendientes (Camargo et al., 2021; Mosquera et al., 2021; Vivas, 2019); de este modo, se tiene que el recurso educativo físico viene a ser una mediación pedagógica que sostiene el vínculo entre la escuela, el territorio y la comunidad, que puede ser trabajado tanto en espacios formales como no formales de aprendizaje (Banquett, 2025; Escobar, 2018; Valdés, 2021).

## **Evaluación intercultural, situada y formativa**

Finalmente, la estrategia incorpora una propuesta evaluativa coherente con el enfoque diferencial, por cuanto se plantean las rúbricas interculturales, las listas de cotejo, los diarios de campo y los portafolios que valoran el logro académico, la pertinencia cultural, la participación comunitaria, la creatividad y la ética (Aguado & Sleeter, 2021; Fajardo-García, 2025; Jiménez, 2021); esto responde a las críticas de la literatura sobre la evaluación tradicional que, al centrarse únicamente en los estándares cognitivos y las pruebas estandarizadas, tiende a opacar los saberes locales y las formas diversas de demostrar el aprendizaje, especialmente en contextos interculturales (Paredes & Carcausto, 2022; Valdés, 2021; Vivas, 2019). En la propuesta, por el contrario, se reconoce como evidencia válida una crónica basada en relatos de abuelos, una ficha botánica que articula la ciencia escolar y el saber ancestral, un podcast con cantos tradicionales o un mural contra el racismo, ampliando lo que cuenta como conocimiento legítimo a la vez que contribuye a una evaluación más justa (Freire, 2005; Jiménez, 2021; Walsh, 2010).

En conjunto, la estrategia pedagógica diseñada da cumplimiento al tercer objetivo específico ofreciendo un trabajo coherente, sistemático y contextualizado para incorporar el reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el currículo escolar de la Institución Educativa La Inmaculada, reorganizando el currículo, las prácticas docentes, la vida institucional y los recursos didácticos para una etnoeducación real, la interculturalidad crítica y la justicia social (Aguado & Sleeter, 2021; Cabrera, 2020; Munévar et al., 2021; Valdés, 2021). La estrategia, además, tiene potencial de ser escalada a otros grados y replicada con las adaptaciones necesarias, en instituciones educativas del Pacífico nariñense y de otros territorios afrodescendientes del país (Acosta, 2021; Escobar, 2018; Mosquera et al., 2021; Vivas, 2019).

#### **4.4. Socialización de la estrategia pedagógica y valoración de su impacto en el reconocimiento cultural y curricular**

El cuarto objetivo específico de esta investigación consistió en socializar la estrategia pedagógica diseñada a través de acciones donde participaron los docentes y la comunidad educativa, valorando su impacto en el reconocimiento cultural y curricular; así, la socialización se concibió como el momento de la difusión de los resultados, y como un acto pedagógico y político en el que la comunidad educativa se reconoce como copropietaria del conocimiento producido, así como protagonista en la validación, el ajuste y la implementación de la propuesta (Freire, 1997, 2005; Giroux, 1997; Walsh, 2009).

En correspondencia con la propuesta metodológica del estudio, la socialización se articuló con tres principios: a) devolución ética de los hallazgos a la institución y a la comunidad, en un lenguaje accesible y respetuoso de los saberes locales (Freire, 1997; MEN, 2010); b) participación vinculante de los docentes, los directivos, los estudiantes, las familias, los sabedores y el Consejo Comunitario, de acuerdo con el PRETAN y la política departamental de etnoeducación (Asamblea Departamental de Nariño, 2013; Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al., 2016; MEN, 2013, 2023); c) evaluación formativa e intercultural de la estrategia, incluyendo tanto la valoración de los docentes y expertos, como la observación de los aprendizajes y procesos identitarios de los estudiantes mediante una rúbrica de valoración formativa.

##### ***4.4.1. Acciones participativas de socialización con docentes y comunidad educativa***

La socialización se realizó en la sede de la Institución Educativa La Inmaculada, en un encuentro amplio con participación de directivos docentes, docentes de básica y media, estudiantes con énfasis en grado sexto, las familias, los sabedores locales y los

representantes del Consejo Comunitario, configuración que respondió al mandato de la política etnoeducativa y de la Ordenanza 037 de 2013, que resaltan la participación comunitaria en la construcción curricular (Asamblea Departamental de Nariño, 2013; MEN, 1998, 2010, 2013; Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al., 2016).

En cuanto al desarrollo de la jornada, se organizó en dos momentos principales, y el primero de ellos fue la presentación sintética de la investigación y de la estrategia pedagógica, mediante una exposición que abordó cuatro ejes:

- El problema que dio origen al estudio: la ausencia de integración sistemática de la identidad afronariñense en el currículo, pese a un marco legal robusto.
- Los referentes conceptuales y normativos: etnoeducación, currículo intercultural, pedagogía crítica, interculturalidad crítica y marco jurídico nacional y departamental (Constitución Política de Colombia, 1991; Ley 70 de 1993; Decreto 804 de 1995; MEN, 1998, 2010, 2013, 2016, 2023; Walsh, 2009, 2010; Valdés, 2021).
- Los resultados de los tres primeros objetivos específicos: brecha entre normativa y práctica, percepciones y prácticas docentes, y componentes de la estrategia (propuesta curricular, secuencia didáctica, guía docente, PTI y cuadernillo).
- La explicación operativa de la estrategia pedagógica diseñada para grado sexto y de su articulación con los EBC y los DBA, tomando como ejemplos las actividades nucleares: crónicas y décimas, cartografía del territorio,

huerto de plantas medicinales, física de la pesca, matemáticas del fogón y criterios de evaluación intercultural (MEN, 2006, 2016; Reyes, 2010).

Dicha presentación retomó los elementos fundamentales de los hallazgos conseguidos, relacionados con el reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad Afronariñense en el currículo escolar, y la estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural, adaptando el lenguaje para garantizar su comprensión por parte de los estudiantes y las familias, y enfatizando el carácter transformador del currículo cuando se sustenta en la memoria y los saberes afronariñenses (Freire, 2005; Valdés, 2021; Velásquez, 2021).

El segundo momento fue el diálogo participativo y la construcción colectiva de acuerdos, y tras la presentación, se abrió un espacio de diálogo en el que se formularon preguntas orientadoras sobre:

- Claridad y pertinencia cultural de la estrategia.
- Viabilidad pedagógica y administrativa en la institución.
- Apoyos necesarios como materiales, tiempos, formación docente, y la conexión con el Consejo Comunitario.
- Sugerencias de ajustes a las actividades, recursos y evaluaciones.

Seguidamente, se invitó a los docentes a identificar unidades o proyectos de sus áreas donde pudieran adaptar la propuesta, a los directivos a considerar un mecanismo de seguimiento institucional y a estudiantes, familias y sabedores a señalar prácticas culturales que debieran ser incorporadas o fortalecidas en el currículo (MEN, 2016, 2023; Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al., 2016); allí las

intervenciones se registraron en actas y tarjetas de comentarios, como evidencia de la devolución y de la mejora participativa de la propuesta, en concordancia con la idea de que la socialización es también un ejercicio de rendición de cuentas académica ante la comunidad que hizo posible la investigación (Freire, 1997; Walsh, 2009).

#### ***4.4.2. Valoración de la estrategia por docentes y expertos***

En términos generales, el análisis de los resultados de la socialización mostró que la estrategia fue percibida como pertinente, viable y coherente con el marco normativo y con las necesidades del contexto, por cuanto los docentes destacaron que la propuesta supera la folclorización al integrar la identidad afronariñense en las actividades, en los proyectos y en las evaluaciones, junto a los actos conmemorativos, en sintonía con las recomendaciones de la literatura sobre currículo intercultural crítico (Escobar, 2018; Gómez & Rentería, 2019; Valdés, 2021; Vivas, 2019). Asimismo, brinda ofrece orientaciones metodológicas claras y recursos concretos como la secuencia didáctica, la guía docente y el cuadernillo, que facilita su apropiación incluso para los docentes sin formación formal en etnoeducación (Jiménez, 2021; Miranda & Rivero, 2024; Russo, 2024).

En este mismo orden de ideas, presenta un modelo de Proyecto Transversal Institucional (AfroViva Inmaculada) para institucionalizar la estrategia, alineando el PEI, el plan de estudios, los proyectos y la participación comunitaria, aspecto considerado clave para la sostenibilidad (Asamblea Departamental de Nariño, 2013; Rodríguez & Caicedo, 2016; MEN, 2013, 2023); de manera concreta, los expertos y sabedores invitados resaltaron, además, que el cuadernillo ilustrado y las actividades de entrevista a los mayores, el huerto medicinal, la cartografía social y las matemáticas del fogón contribuyen a reconocer la autoridad epistémica de la comunidad y a dar importancia a los territorios

etnoeducadores propuestos por el PRETAN (Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al., 2016; Reyes, 2010; Valdés, 2021).

Ahora bien, en términos de impacto, la socialización permitió fortalecer el reconocimiento cultural, al generar orgullo, identificación y sentido de pertenencia en estudiantes y docentes frente a la identidad afronariñense; igualmente, avanzar en el reconocimiento curricular, al acordar con los directivos y los docentes una ruta de implementación que incluye la incorporación del PTI al PEI, la adaptación de planes de área y la creación de un comité etnoeducativo con la participación de los sabedores y el

#### ***4.4.3. Valoración formativa del potencial de impacto de la estrategia mediante rúbrica***

La valoración correspondiente al cuarto objetivo específico, socializar la estrategia pedagógica con la comunidad educativa y valorar su potencial impacto en el reconocimiento cultural y curricular, se realizó mediante un ejercicio de análisis prospectivo utilizando la Rúbrica de Valoración Formativa (Anexo C); dado que la estrategia no fue implementada en el aula, la rúbrica operó como instrumento de anticipación pedagógica, construido y diligenciado colectivamente por los docentes, los directivos y los sabedores durante las jornadas de socialización.

Al respecto, dicho procedimiento se fundamenta en la tradición de la evaluación formativa contextualizada, para analizar el potencial pedagógico de una propuesta antes de su aplicación, identificar las condiciones necesarias para su implementación y prever sus efectos en la construcción de identidad, participación y apropiación cultural (Aguado & Sleeter, 2021; Fajardo-García, 2025); en correspondencia con el enfoque intercultural crítico, la evaluación fue concebida como un acto dialógico, horizontal y no punitivo, en el que los actores educativos reflexionaron sobre la pertinencia cultural, la capacidad

movilizadora y la coherencia metodológica de la estrategia, siguiendo los principios éticos planteados por Freire (1997, 2005). Allí la rúbrica permitió valorar el potencial de impacto de la estrategia en cinco criterios esenciales para el fortalecimiento del derecho a una educación culturalmente pertinente:

- Reconocimiento de la identidad cultural.
- Participación en actividades interculturales.
- Apropiación de saberes afrocolombianos.
- Colaboración y diálogo entre pares.
- Reflexión crítica sobre el derecho a la educación.

A su vez, cada criterio fue revisado por el profesorado en relación con las actividades, los recursos y las metodologías diseñadas, con base en su experiencia con el estudiantado, atendiendo a la evidencia acumulada sobre procesos de identidad afrodescendiente en contextos escolares (Cabrera, 2020; Gómez & Rentería, 2019; Vivas, 2019); en tal sentido, la anticipación pedagógica es coherente con los lineamientos de la etnoeducación, que exigen prever condiciones institucionales, didácticas y comunitarias para garantizar la pertinencia cultural del currículo (MEN, 2010; Asamblea Departamental de Nariño, 2013).

### **Tabla 3.**

#### *Valoración del potencial formativo de la estrategia pedagógica*

<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Nivel Alto (3)</b>	<b>Nivel Medio (2)</b>	<b>Nivel Bajo (1)</b>	<b>Observaciones cualitativas</b>
Reconocimiento de la identidad cultural	X			El profesorado considera que la centralidad de la oralidad, la música, los relatos familiares y la memoria territorial

			fortalecerían significativamente la autoidentificación afro y el orgullo cultural. Se estima especial resonancia en actividades como las crónicas, décimas y relatos de vida, en línea con lo planteado por Valdés (2021) y Reyes (2010).
Participación en actividades interculturales	X		Actividades como la entrevista a mayores, el laboratorio de currulao, la cartografía social y el huerto medicinal son proyectadas como altamente motivadoras. El carácter vivencial y comunitario se reconoce como un facilitador de la participación activa (Aguado & Sleeter, 2021; Escobar, 2018).
Apropiación de saberes afrocolombianos	X (predominante)	X (casos puntuales)	La mayoría del profesorado anticipa que los estudiantes lograrían articular saberes familiares con contenidos escolares, especialmente en Ciencias Sociales y Naturales. Se prevé que algunos requerirían apoyo adicional para avanzar de niveles descriptivos a interpretativos, reto ya documentado en estudios similares (Mosquera et al., 2021).
Colaboración y diálogo entre compañeros	X		Las dinámicas colectivas propias de la estrategia—círculo de palabra, elaboración de cartografías, diseño de productos culturales—favorecerían la construcción dialógica y el respeto intercultural. Se proyecta un ambiente de trabajo cooperativo, coincidente con lo observado en propuestas etnoeducativas previas (Gómez & Rentería, 2019).
Reflexión crítica sobre el derecho a la educación	X (mayoría proyectada)	X (algunos casos)	El profesorado anticipa que la estrategia permitiría que los estudiantes comprendan la importancia de que el currículo incluya su cultura y su historia. Sin embargo, la argumentación más compleja sobre desigualdades estructurales requeriría continuidad, como lo advierten Munévar et al. (2021) y Díaz (2020).

*Nota.* Elaboración propia.

Ahora bien, en cuanto al diligenciamiento de la rúbrica, se realizó bajo los principios éticos de la evaluación intercultural, de cuidado, respeto por la diversidad, reconocimiento de los saberes familiares y comunitarios, y el diálogo horizontal (Freire,

1997, 2005; MEN, 2010), ejercicio que buscó identificar las oportunidades, prever los retos y orientar las acciones para una futura implementación responsable; además, la valoración colectiva operó como espacio de reflexión profesional docente, tal como lo recomiendan Jiménez (2021) y Miranda & Rivero (2024), favoreciendo la apropiación institucional de la estrategia y el sentido de corresponsabilidad entre docentes, sabedores y directivos.

**Análisis crítico de los resultados: potencial de impacto en la transformación curricular e identitaria.** Los resultados proyectados permiten inferir que la estrategia pedagógica posee un alto potencial de impacto en el reconocimiento cultural y curricular en la Institución Educativa La Inmaculada, por cuanto existen tres dimensiones analíticas que lo destacan:

La primera es el potencial para fortalecer el reconocimiento identitario como base del derecho a la educación, dado que la proyección de un nivel alto en el criterio de identidad, indica que la estrategia puede revertir los procesos de invisibilización y folclorización ya identificados en el diagnóstico (Rodríguez & Caicedo, 2016; Vivas, 2019), en sintonía con la normativa nacional que exige la presencia estructural de contenidos afro en el currículo (Ley 70 de 1993; Decreto 804 de 1995; Circular 19 del MEN, 2023), dado que su potencial reside en que la propuesta conecta la cultura afro a los estándares y los DBA de manera orgánica, como recomiendan Cabrera (2020) y Acosta (2021).

A su vez, la segunda dimensión corresponde al potencial que tiene la estrategia diseñada para activar la participación, la autonomía y el diálogo intercultural, ya que el profesorado coincidió en que las actividades de carácter vivencial y comunitario pueden generar altos niveles de participación, validando así, la apuesta metodológica de la

estrategia; en este mismo orden de ideas, la literatura enfatiza que la participación es un indicador de pertinencia cultural y el motor del aprendizaje, especialmente en contextos donde la escuela históricamente ha marginado los saberes propios (Aguado & Sleeter, 2021; Escobar, 2018); asimismo, el énfasis en la docencia conjunta con los sabedores, coincide con las recomendaciones de PRETAN (Mesa Departamental de Etnoeducación, 2016) y con las propuestas de justicia epistémica para las comunidades afro (Banquett, 2025).

Ahora bien, la tercera dimensión es el potencial para generar pensamiento crítico sobre los derechos educativos y el racismo estructural, pues aunque la reflexión crítica profunda requeriría continuidad curricular, la valoración docente indica que la estrategia abre una puerta para que los estudiantes cuestionen la falta de contenidos afro, comprendan el derecho a la educación pertinente y vean las diferencias que existen entre el currículo oficial y la cultura local; esto es coherente con los planteamientos de interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales, que destacan la importancia de conectar el aprendizaje con la vida territorial y con los debates sobre la desigualdad (Walsh, 2010; Munévar et al., 2021).

La socialización amplia y dialógica de la estrategia, junto con la valoración formativa realizada mediante la rúbrica, afirma que el cuarto objetivo específico se cumplió plenamente:

- La estrategia fue comprendida, debatida, ajustada y validada por docentes, directivos y sabedores.
- Se analizaron sus posibilidades reales de implementación.

- Se valoró su potencial para fortalecer el reconocimiento cultural y curricular de los estudiantes.
- Se generó apropiación institucional y comunitaria, condición indispensable para su sostenibilidad.

Así pues, la estrategia fue socializada, y valorada como una propuesta viable, pertinente y culturalmente relevante, con alta probabilidad de transformar la experiencia educativa de la comunidad afronariñense en la Institución Educativa La Inmaculada de Olaya Herrera.

## Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1. Síntesis de hallazgos

El estudio permitió comprender de manera integral cómo se integra o no, el derecho a una educación culturalmente pertinente con la realidad curricular de la Institución Educativa La Inmaculada en Olaya Herrera, Nariño, donde, en el plano institucional, se constató la existencia de un discurso que reconoce la diversidad étnica y la importancia del enfoque diferencial, pero sin los dispositivos claros que lo conviertan en criterios de la organización curricular, el seguimiento y la evaluación; de modo que la escuela enuncia la etnoeducación como horizonte, pero carece de los mecanismos estables para hacerla parte de la vida académica cotidiana.

Asimismo, en el plano pedagógico, las voces de los docentes mostraron una diferencia permanente entre el deseo de trabajar la cultura propia y las condiciones reales de aula, por cuanto la identidad afronariñense aparece asociada solo a las prácticas festivas y a los símbolos cotidianos, con fuerte arraigo afectivo, pero poco conectada con las lecturas críticas de la historia, del racismo y de las desigualdades, razón por la cual el trabajo con los estudiantes se concentra en los actos conmemorativos, las actividades puntuales y las experiencias que dependen de la iniciativa individual del profesorado, en un contexto donde la formación específica en etnoeducación es escasa y los materiales didácticos contextualizados casi inexistentes.

Ahora bien, desde el punto de vista metodológico, mediante el uso de un enfoque cualitativo con diseño de investigación basada en diseño (DBR) permitió que la indagación describiera las carencias, y avanzara hacia la construcción colaborativa de respuestas, ya que el proceso conectó el análisis documental, las entrevistas y los talleres de diseño

conjunto, configurando un ciclo de diagnóstico, diseño, ajuste y validación que involucró a los docentes, los directivos y los sabedores, dando lugar a la creación de productos curriculares concretos, susceptibles de ser apropiados por la institución.

Por tanto, el resultado principal de este recorrido es una estrategia curricular integrada que vincula la identidad afronariñense con los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, a través de estos cinco componentes: propuesta curricular para grado sexto, secuencia didáctica, guía para docentes, proyecto transversal institucional y cuadernillo ilustrado; en conjunto, estos elementos muestran que es posible enseñar lenguaje, ciencias, matemáticas, sociales y artística desde el territorio, la oralidad, la memoria y los saberes comunitarios, sin renunciar a las exigencias de calidad académica.

En cuanto a la socialización de la estrategia con la comunidad educativa, permitió someterla al escrutinio de quienes deben implementarla y vivirla, de modo que la valoración realizada por los docentes, los directivos y los sabedores confirmó su pertinencia, viabilidad y coherencia con el marco normativo, al tiempo que aportó ajustes concretos en los tiempos, las actividades, los roles y el énfasis. En consecuencia, la recepción positiva de la propuesta indica que existe un campo fértil para transitar de las acciones aisladas a un modelo institucional de etnoeducación, siempre que se acompañe de la formación, la gobernanza clara y los recursos básicos.

Por ende, la investigación demuestra que la distancia entre la normativa y la práctica no es un destino inevitable, ya que cuando se generan espacios de diálogo, se diseñan herramientas contextualizadas y se reconoce la autoridad epistémica de la comunidad, es

posible avanzar hacia un currículo que reconozca a la niñez y juventud afronariñense como sujetos de derecho, de memoria y de conocimiento.

## 5.2. Propuestas de mejora

A partir de los hallazgos y de la validación participativa de la estrategia, se plantean las siguientes propuestas de mejora para consolidar y proyectar el proceso iniciado en la Institución Educativa La Inmaculada:

**Tabla 4.**

### *Propuestas de mejora*

<b>Ámbito</b>	<b>Propuesta</b>
Gestión institucional y PEI	<p>Incorporar de manera explícita el Proyecto Transversal Institucional sobre identidad afronariñense y etnoeducación en el PEI, los manuales de convivencia y los planes de área, de forma que el enfoque deje de ser un “anexo” y se convierta en criterio orientador de las decisiones pedagógicas y administrativas.</p> <p>Definir un comité institucional permanente o fortalecer el ya propuesto, con representación de directivos, docentes, estudiantes, familias y sabedores, encargado de coordinar la implementación, hacer seguimiento anual y proponer ajustes al PTI, con actas, cronogramas y metas verificables.</p>
Desarrollo profesional docente	<p>Diseñar e implementar un plan de formación continua en etnoeducación, pedagogías críticas e interculturalidad, que combine espacios internos como círculos de estudio y comunidades de aprendizaje con acompañamiento de universidades, organizaciones étnicas y sabedores del territorio.</p> <p>Reconocer los tiempos institucionales para la planeación colectiva de las unidades didácticas, la elaboración de materiales y la revisión conjunta de evidencias de aprendizaje, de modo que la estrategia no se sostenga únicamente en esfuerzos individuales extracurriculares.</p>
Participación comunitaria y docencia conjunta	<p>Establecer acuerdos formales con el Consejo Comunitario y otras organizaciones locales para vincular sabedores, liderazgos juveniles y portadores de tradición como docentes conjuntos en proyectos específicos, respetando tiempos, condiciones y formas propias de transmisión de saberes.</p> <p>Fortalecer espacios de diálogo intergeneracional, es decir, encuentros de memoria, conversatorios y festivales, donde las actividades escolares se</p>

	retroalimenten con las experiencias, preocupaciones y propuestas de la comunidad, asegurando una devolución periódica de los avances del PTI.
Recursos, evaluación y sostenibilidad	<p>Consolidar un banco de recursos etnoeducativos impresos, digitales y audiovisuales, organizado por áreas y grados, donde se integren el cuadernillo ilustrado, producciones estudiantiles, registros de sabedores y materiales externos validados, accesible para todo el profesorado.</p> <p>Afinar y extender el sistema de evaluación intercultural ya diseñado, promoviendo el uso sistemático de rúbricas, portafolios y evidencias multimodales, de manera que los logros en identidad, participación y pensamiento crítico sean visibles en los informes y en las decisiones pedagógicas.</p> <p>Gestionar apoyos externos mediante alianzas con universidades, ONG y programas públicos, que contribuyan con recursos técnicos, bibliográficos y tecnológicos, sin desdibujar el protagonismo de la comunidad local ni subordinar el proyecto a agendas ajenas al territorio.</p>

*Nota.* Elaboración propia

### **5.3. Líneas futuras de investigación**

El trabajo desarrollado abre múltiples caminos de indagación que pueden enriquecer tanto la reflexión académica como la transformación educativa en contextos afronariñenses, de modo que entre las líneas futuras de investigación se destacan:

Estudiar a mediano y largo plazo, cómo la implementación sostenida del PTI y de la propuesta curricular impacta en los aprendizajes, la permanencia escolar, las trayectorias educativas y la construcción de identidad de los niños y los jóvenes de la institución.

Comparar las experiencias de etnoeducación en distintas escuelas del Pacífico nariñense y de otras regiones afrocolombianas, identificando los factores que favorecen u obstaculizan la incorporación efectiva de la identidad afro en el currículo.

Profundizar en cómo la estrategia es vivida por los grupos específicos de mujeres afro, jóvenes líderes, y estudiantes que han sufrido discriminación y traumas en su infancia

temprana, para sacar a la luz las diferencias, las resistencias y las potencias que no se captan plenamente en un diseño centrado en el grado sexto.

Investigar en detalle las dinámicas de docencia conjunta con los sabedores, sus efectos en las relaciones de poder dentro del aula, las formas de evaluación y el reconocimiento de autorías, así como los cuidados éticos necesarios para evitar extractivismos simbólicos.

Explorar el uso de los medios digitales como los podcasts, los códigos Qr, las cartografías interactivas o los archivos sonoros como herramientas para fortalecer el vínculo entre escuela y territorio, y para construir repositorios comunitarios de memoria que se relacionen con el currículo.

Analizar en qué medida, experiencias como la de La Inmaculada pueden alimentar los ajustes en los lineamientos, los estándares y las orientaciones nacionales y departamentales, proponiendo marcos de referencia que reconozcan las prácticas de base como fuente de innovación y no solo como “casos” a documentar.

Desde luego, estas líneas no buscan cerrar el proceso iniciado, sino proyectarlo más allá de los límites de este trabajo de grado, dado que la estrategia diseñada y validada constituye un punto de partida sólido, pero su verdadero potencial depende de la capacidad de la comunidad educativa y de la academia para seguir indagando, cuestionando y recreando, en comunión con las luchas históricas de los pueblos afrodescendientes por una educación que haga justicia a su dignidad, sus saberes y sus futuros.

## Referencias

- Acosta, E. N. Z. (2021). Etnoeducación en Colombia: apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado*, 17(82), 68-76.  
[conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1933](http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1933)
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813> (SAGE Journals)
- Aguado Odina, T., & Sleeter, C. (2021). *Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible*. [digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/71996/22734-Texto del artículo-70973-1-10-20211123.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/71996/22734-Texto%20del%20articulo-70973-1-10-20211123.pdf)
- Banquett Batista, R. (2025). *Incidencia de los procesos de modernización en la comunidad afrodescendiente de Pasacaballos, Cartagena, en relación con la identidad cultural y la visión de desarrollo comunitario*.  
[repository.eafit.edu.co/entities/publication/28cbff62-5f08-4ffb-a98f-045485e129de](http://repository.eafit.edu.co/entities/publication/28cbff62-5f08-4ffb-a98f-045485e129de)
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Cabrera, W. (2020). *Identidad cultural y currículo: una mirada desde la etnoeducación afrocolombiana*. Universidad del Valle.
- Camargo Ordoñez, M. A., Martínez Álvarez, M. A., & Teheran Torres, S. A. (2021). *Empoderamiento Cultural y Sostenibilidad en Comunidades Afrodescendientes: El Caso de la Fundación AAFRIGAMAG*. [repository.unad.edu.co/handle/10596/66238](http://repository.unad.edu.co/handle/10596/66238)

- Cano Solarte, L. T. (2023). *La importancia del enfoque diferencial de derechos como fortalecimiento de la identidad* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/items/ad88c2ef-7e7b-4018-9a4d-3f5812f00d44>
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*.  
<https://www.constitucioncolombia.com>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage. ([sciepub.com](https://www.sciepub.com))
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005> (SAGE Journals)
- Díaz, R. E. L. (2020). El enfoque diferencial étnico-racial para personas, colectivos, comunidades y pueblos negros afrocolombianos raizales y palenqueros. Reflexiones para la práctica. *Trabajo social*, 22(1), 33-63.  
<https://www.redalyc.org/pdf/6844/684473201001.pdf>
- Escobar, D. (2018). La etnoeducación afrocolombiana: desafíos y perspectivas en el contexto escolar del Pacífico nariñense. *Revista Educación y Cultura*, 112, 65-80.
- Fajardo-Garcia, L. M. (2025). Estrategias de enseñanza basadas en el contexto sociocultural en la asignatura de educación para la ciudadanía. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 61-73. [revistaczambos.utelvtsd.edu.ec/index.php/home/article/view/76](https://revistaczambos.utelvtsd.edu.ec/index.php/home/article/view/76)

- Gómez, L. M., & Rentería, J. C. (2019). Prácticas pedagógicas y construcción de identidad afrodescendiente en instituciones educativas del suroccidente colombiano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(3), 145–162.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. ([interlineaculturaeditorial.com.mx](http://interlineaculturaeditorial.com.mx))
- Jiménez, S. A. (2021). Estrategias pedagógicas para la inclusión de contenidos étnicos en la educación básica. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 209–230.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-11675>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge. ([research.utwente.nl](http://research.utwente.nl))
- MEN - Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos de política para la etnoeducación en Colombia*. MEN.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la etnoeducación afrocolombiana*. <https://www.mineduacion.gov.co>
- Miranda, L. C. B., & Rivero, J. O. G. (2024). Reflexión y contextualización pedagógica en el desarrollo de las prácticas educativas innovadoras. *Mendive*, 22(4), 7.  
[dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9863975](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9863975)
- Mosquera, L. I. M., Angulo, P. A. M., Aguirre, L. H., & Hernández, K. J. Z. (2021). *Capítulo 9. Fortalecimiento de la identidad cultural afrodescendiente de los estudiantes de la iee Normal Superior Juan Ladrilleros de Buenaventura, Valle*.  
[d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/101232223/9789585122758-libre.pdf?1681842820=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/101232223/9789585122758-libre.pdf?1681842820=&response-content-)

disposition=inline%3B+filename%3DLa\_etnoeducacion\_en\_Colombia\_una\_mirada  
.pdf&Expires=1755304160&Signature=Ud-61OnKBhPy0IQn~PiRsnb2b-  
XkTiBz11pxEpRhdcY7xscMRjzbz5XSgsygcZi1g~DV5U8OcnfIQYj~J1OfxolWTK  
KxxI-tKjiw82JaGzP0Zvxm3z1QKbqVRFnXnOOS9cmok-  
3u8o4gtvSA0Yi05urFJbf9hMgLBGLAPxOvEi9o4OtBGfzFdToncxL~FxlWRqr4  
gmoWligNWjbFbbZqD2biouF9OsNOmEJt-  
919wEf~wRQIb16JVIMh155qw3pDbNRzM8YliRmTXMQyPIW-  
7ZWJgQFyyKsy2IQN~4oYu1jMEH3u9Y7DS-  
uldcR0mnDfUz2s1jFl455uxMza7VxRA\_\_&Key-Pair-  
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=237

Munévar, D. I. M., Rodríguez, N. T., & Sánchez, Á. P. M. (2021). Provocaciones sentipensadas desde Colombia para cuestionar el ‘enfoque diferencial’. *Mundos Plurales-Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 8(2).  
<https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2021.5015>

Paredes, A., & Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (17), 203-216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>

Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. En T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research: Part A. An introduction* (pp. 11–50). SLO. (SLO)

- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). Routledge. (bibsonomy.org)
- Restrepo Gómez, B. (2004). *Investigación acción educativa: Fundamentos y aplicaciones en el aula*. Editorial Magisterio.
- Rodríguez, N., & Caicedo, H. (2016). Currículo intercultural y políticas públicas: reflexiones desde la experiencia afro en Tumaco. *Revista Praxis Pedagógica*, (22), 33–50.
- Russo, S. A. (2024). Estrategias pedagógicas y material didáctico y su contextualización en función del proceso formativo en la práctica. *In XIII Congreso Regional de Tecnología en Arquitectura (CRETA)(Córdoba, 9 al 11 de agosto de 2023)*.  
[sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/180457](https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/180457)
- Semanate Quiñonez, H. A., & Serna Mendoza, C. A. (2024). La etnoeducación como instrumento para la promoción del desarrollo sustentable. Un análisis desde la cuantimetría. *LA GRANJA. Revista de Ciencias de la Vida*, 39(1), 11-26.  
<https://doi.org/10.17163/lgr.n39.2024.01>.
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Valdés, A. B. (2021). La Etnoeducación Afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *Revista Interedu*, 1(4), 69-97.  
<https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489>

van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006).

*Educational design research*. Routledge. ([fisme.science.uu.nl](http://fisme.science.uu.nl))

Velásquez Mosquera, A. F. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE*.

*Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).

<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063>

Vivas Hurtado, M. (2019). La escuela como escenario para el reconocimiento de la identidad afrodescendiente en el Pacífico colombiano. *Revista Colombiana de*

*Educación*, (76), 123-142. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-8367>

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4),

5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682> (Springer Link)

## Anexos

### Anexo A. *Guía de Revisión Documental*

#### **Guía de Revisión Documental**

##### **1. Introducción metodológica**

Este instrumento tiene como propósito analizar el grado de inclusión del enfoque etnoeducativo y de la identidad cultural afrodescendiente en los documentos institucionales de la Institución Educativa La Inmaculada, ubicada en Olaya Herrera (Nariño). La misma se fundamenta en el enfoque cualitativo, el paradigma crítico y la investigación-acción educativa, que promueven una comprensión contextualizada y transformadora de los procesos escolares. Con la revisión documental se evidenciarán las tensiones, vacíos, avances y contradicciones en la incorporación del derecho a la educación con enfoque diferencial en el currículo escolar.

##### **2. Instrucciones para el diligenciamiento**

- Lea cuidadosamente cada uno de los documentos institucionales seleccionados (PEI, planes de área, planes de estudio, proyectos transversales, entre otros).
- Identifique en cada documento la presencia (explícita o implícita) de los elementos relacionados con la identidad cultural afrodescendiente y la etnoeducación.
- Registre sus observaciones en la matriz que se presenta a continuación, completando todas las columnas.
- En la columna de valoración crítica, realice un juicio interpretativo sobre la profundidad, claridad, coherencia o limitaciones del tratamiento dado a cada categoría.
- Asegúrese de anotar las evidencias concretas (página, fragmento, título del documento) que respalden sus observaciones.

##### **3. Documentos sugeridos para revisión**

- Proyecto Educativo Institucional (PEI) I.E. La Inmaculada (2018)
- Circular 19 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023)

- Política Pública Educativa para Grupos Étnicos (MEN, 2013)
- Decreto 1690 de 2006 (Asamblea Departamental de Nariño, 2006)
- Ordenanza 037 de 2013 (Asamblea Departamental de Nariño, 2013)
- Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN) (Mesa Departamental de Etnoeducación Afrocolombiana para Nariño et al, 2016).

#### 4. Matriz de análisis documental

Documento revisado	Categoría de análisis	Descripción del contenido relacionado	Valoración crítica	Evidencias (citas, páginas)
Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Institución Educativa La Inmaculada	Identidad cultural afrodescendiente	El PEI reconoce explícitamente el “reconocimiento étnico cultural” como parte de su visión y misión, destacando la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional.	El documento muestra un compromiso discursivo claro con la identidad cultural, pero no especifica acciones concretas o proyectos específicos que la fortalezcan en la práctica.	Visión y Misión, componente conceptual (inicio del documento).
Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Institución Educativa La Inmaculada	Inclusión de la etnoeducación como enfoque pedagógico	El PEI menciona un marco normativo que incluye el Decreto 804 de 1995 y el Convenio 169 de la OIT, orientado a garantizar educación con enfoque diferencial y etnoeducativo para grupos étnicos.	La inclusión del enfoque etnoeducativo está fundamentada normativamente, pero no se detallan estrategias pedagógicas diferenciadas para su implementación efectiva en el aula.	Políticas públicas, enfoque diferencial (aprox. mitad del documento).
Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Institución Educativa La Inmaculada	Reconocimiento de saberes ancestrales afrocolombianos	El PEI hace referencia a la “cultura regional” y promueve actos culturales, festivales y danzas, aunque sin mencionar directamente saberes	Existe una apertura hacia la cultura local, pero el reconocimiento de saberes ancestrales afrocolombianos no es explícito ni detallado.	Políticas institucionales, ítem sobre cultura regional.

		ancestrales afrocolombianos.		
Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Institución Educativa La Inmaculada	Participación de la comunidad en el diseño curricular	El PEI establece que el diseño e implementación se realiza “con la participación de la comunidad educativa” como lo ordena la ley, especialmente en el marco del enfoque diferencial.	Se plantea la participación como un principio, pero no se describen mecanismos claros ni experiencias previas de participación comunitaria.	Políticas públicas, enfoque diferencial.
Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Institución Educativa La Inmaculada	Pertinencia cultural de los contenidos educativos	El PEI integra la diversidad cultural como elemento del currículo y promueve actividades acordes a la cultura regional.	Aunque hay intención de pertinencia cultural, no se evidencia un plan curricular adaptado específicamente a la cultura afrodescendiente local.	Políticas institucionales y pedagógicas.
Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Institución Educativa La Inmaculada	Proyectos escolares vinculados a la cultura afro	No se identifican proyectos escolares específicos orientados a la cultura afro, aunque sí actividades culturales generales (teatro, danza, festivales).	Ausencia de proyectos diferenciados que fortalezcan la cultura afrodescendiente de manera sistemática.	Políticas institucionales, cultura regional.
Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Institución Educativa La Inmaculada	Enfoque diferencial en el derecho a la educación	El PEI incluye un apartado detallado sobre el enfoque diferencial como política pública, destacando la igualdad, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y la inclusión de grupos étnicos.	Buena fundamentación legal y conceptual del enfoque diferencial, pero no se evidencian indicadores ni seguimiento de su aplicación.	Políticas públicas, enfoque diferencial.
MEN (2023) Circular 19 (Etnoeducación)	Identidad cultural afrodescendiente	La circular reconoce la necesidad de fortalecer la identidad cultural de las comunidades	Alta pertinencia y enfoque claro en identidad afrodescendiente, con directrices	MEN (2023), Circular 19, apartados iniciales.

		afrocolombianas, raizales y palenqueras en el sistema educativo, incorporando sus valores, tradiciones y lengua en el currículo.	nacionales para garantizar su preservación en el ámbito escolar.	
MEN (2023) Circular 19 (Etnoeducación)	Inclusión de la etnoeducación como enfoque pedagógico	Plantea la etnoeducación como un enfoque integral que debe ser incorporado en todos los niveles educativos de las instituciones que atienden población afrodescendiente, garantizando pertinencia y calidad.	Directriz clara y vinculante para integrar la etnoeducación, aunque deja margen amplio a las instituciones para definir la metodología.	MEN (2023), Circular 19, apartado de orientaciones pedagógicas.
MEN (2023) Circular 19 (Etnoeducación)	Reconocimiento de saberes ancestrales afrocolombianos	Establece que se debe incluir en el currículo la historia, prácticas y saberes tradicionales de las comunidades afrocolombianas como patrimonio cultural y educativo.	Reconocimiento explícito y normativo, con potencial para orientar la creación de contenidos curriculares.	MEN (2023), Circular 19, sección sobre contenidos curriculares.
MEN (2023)– Circular 19 (Etnoeducación)	Participación de la comunidad en el diseño curricular	Señala que la comunidad afrodescendiente debe participar activamente en la construcción curricular, con consultas y diálogo permanente.	Se propone una participación activa y vinculante, aunque no se detalla el mecanismo operativo para garantizarla.	MEN (2023), Circular 19, apartados de participación comunitaria.
MEN (2023) Circular 19 (Etnoeducación)	Pertinencia cultural de los contenidos educativos	Recomienda adaptar los contenidos a la cosmovisión, lengua y prácticas culturales afrodescendientes, evitando la homogenización cultural.	Directriz clara y alineada con la preservación cultural, pero depende de la voluntad institucional para su implementación.	MEN (2023), Circular 19, apartados de pertinencia cultural.

MEN (2023) Circular 19 (Etnoeducación)	Proyectos escolares vinculados a la cultura afro	Incentiva el desarrollo de proyectos pedagógicos, investigaciones y actividades escolares que promuevan y visibilicen la cultura afrodescendiente.	Orientación normativa que fomenta la acción, aunque su cumplimiento no se fiscaliza de forma estricta.	MEN (2023), Circular 19, secciones finales sobre proyectos.
MEN (2023) Circular 19 (Etnoeducación)	Enfoque diferencial en el derecho a la educación	Reafirma que las comunidades afrodescendientes tienen derecho a una educación pertinente y diferenciada, en igualdad de condiciones, respetando su identidad cultural y lingüística.	Norma alineada con el marco legal nacional e internacional, con un énfasis en la equidad y la inclusión.	MEN, Circular 19, conclusiones y marco legal.
Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia – MEN (2013)	Identidad cultural afrodescendiente	Presenta datos poblacionales y reconoce la diversidad étnica y cultural del país, incluyendo a las comunidades afrocolombianas como sujetos de derechos educativos específicos.	Documento con sustento estadístico y reconocimiento oficial, pero centrado en lo general sin detallar estrategias exclusivas para afrocolombianos.	Presentación, diap. 1-2.
Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia – MEN (2013)	Inclusión de la etnoeducación como enfoque pedagógico	Expone la transición de la etnoeducación hacia el reconocimiento de sistemas de educación propia e intercultural, en concertación con los grupos étnicos.	Enfoque sólido y articulado con políticas nacionales, aunque la implementación depende de procesos locales y acuerdos comunitarios.	Diap. 3-5.
Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia – MEN (2013)	Reconocimiento de saberes ancestrales afrocolombianos	Plantea la incorporación de cosmovisiones, territorios y culturas propias en proyectos etnoeducativos y comunitarios, con inclusión de	Reconocimiento explícito y orientado a la práctica, aunque no se especifica seguimiento.	Diap. 5.

		“mochila etnoeducativa” y contenidos culturales.		
Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia – MEN (2013)	Participación de la comunidad en el diseño curricular	Incluye instancias de concertación (Comisión Pedagógica Nacional, mesas técnicas, consejos comunitarios) para involucrar a comunidades afro y otras en el diseño de políticas y currículos.	Propuesta con estructura organizativa clara, aunque no se evalúa la efectividad real de la participación.	Diap. 7-9.
Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia – MEN (2013)	Pertinencia cultural de los contenidos educativos	Busca garantizar que la educación sea social y culturalmente pertinente, fomentando el cierre de brechas y la inclusión de saberes propios.	Alineada con marcos normativos y políticas de inclusión, pero carece de indicadores de pertinencia aplicados.	Diap. 4, 8.
Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia – MEN (2013)	Proyectos escolares vinculados a la cultura afro	Presenta experiencias y proyectos etnoeducativos en diferentes departamentos, incluyendo comunidades afro de Buenaventura y Chocó.	Ejemplos concretos de implementación, aunque el alcance territorial es desigual.	Diap. 3-4.
Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia – MEN (2013)	Enfoque diferencial en el derecho a la educación	Fundamenta el derecho a la educación diferenciada en un amplio marco normativo (Ley 70/93, Decreto 804/95, Convenio 169 OIT, entre otros).	Marco legal robusto que respalda la política, con énfasis en igualdad y respeto a la diversidad.	Diap. 6.
Decreto 1690 de 2006	Inclusión de la etnoeducación	El decreto establece la creación de la mesa departamental	El decreto es un marco normativo clave para la	“Concertar, definir y controlar la implementación de

	como enfoque pedagógico	de etnoeducación afrocolombiana para Nariño como instancia de concertación permanente. Define su composición y funciones, orientadas a implementar políticas y currículos con enfoque etnoeducativo, diseñar modelos educativos propios, y promover procesos culturales, deportivos y recreativos en comunidades afrocolombianas.	institucionalización de la etnoeducación en Nariño. Reconoce explícitamente la diversidad étnica y cultural, garantizando un espacio de participación de actores institucionales y comunitarios. Sin embargo, no detalla mecanismos de seguimiento o recursos asignados para la implementación efectiva, lo que podría limitar su impacto real.	los lineamientos y políticas de la etnoeducación... acorde con las necesidades... de las comunidades negras del territorio nariñense” (Art. 3, numeral 1).
Decreto 1690 de 2006	Reconocimiento de saberes ancestrales afrocolombianos	Incluye entre las funciones de la mesa la promoción de modelos educativos propios y el desarrollo de programas culturales, lo cual implica valorar y preservar saberes ancestrales.	El reconocimiento de saberes se plantea de manera implícita dentro de la promoción de procesos etnoeducativos, pero no se especifican metodologías ni criterios para su integración curricular, lo que puede dificultar su aplicación práctica.	“Promover y fomentar los procesos etnoeducativos, la elaboración de modelos educativos propios, y el desarrollo de programas deportivos culturales y recreativos...” (Art. 3, numeral 2).
Decreto 1690 de 2006	Participación de la comunidad en el diseño curricular	La composición de la mesa incluye representantes de comunidades negras, mesas municipales y académicos, promoviendo la participación directa en decisiones curriculares.	El decreto garantiza una estructura participativa formal, pero deja abierta la frecuencia, alcance y metodología de la participación, lo que puede condicionar su efectividad según la voluntad política y capacidades de los actores.	“La mesa... estará integrada por... un representante por mesa municipal de etnoeducación... un delegado de la consultiva departamental...” (Art. 2).

Decreto 1690 de 2006	Enfoque diferencial en el derecho a la educación	Orienta las políticas educativas departamentales para que beneficien a comunidades afrocolombianas, con lineamientos específicos para el desarrollo curricular con pertinencia cultural.	Aunque establece un compromiso institucional, el decreto no detalla indicadores ni mecanismos de evaluación que permitan medir su cumplimiento, lo que representa un vacío para la rendición de cuentas.	“Propender para que las políticas de educación departamentales... beneficien a las comunidades negras” (Art. 3, numeral 5).
Ordenanza 037 de 2013 – Política Pública Departamental de Educación de las Comunidades Negras de Nariño	Identidad cultural afrodescendiente	La política parte de un reconocimiento profundo de la identidad cultural afronariñense, describiendo espacios tradicionales de aprendizaje como el fogón, la azotea, el río, el mar, el monte, velorios, cementerio, chigualo y mentidero, cada uno con temáticas formativas específicas.	Excelente nivel de detalle y contextualización cultural, con énfasis en valores, cosmovisión y prácticas comunitarias; constituye un marco robusto para integrar identidad cultural en educación.	Sección introductoria y descripción de espacios de encuentro cultural.
Ordenanza 037 de 2013 – Política Pública Departamental de Educación de las Comunidades Negras de Nariño	Inclusión de la etnoeducación como enfoque pedagógico	Define un modelo pedagógico propio basado en el aprendizaje colectivo, la transmisión oral y el reconocimiento de los saberes comunitarios. Plantea ejes estratégicos como incidencia política-cultural, territorios etnoeducadores e implementación del sistema educativo propio afronariñense (PRETAN).	Enfoque pedagógico sólido, fundamentado en prácticas ancestrales y principios comunitarios. La claridad de estrategias y acciones lo convierte en un plan integral de etnoeducación.	Apartados 2.1.4 y ejes estratégicos.

<p>Ordenanza 037 de 2013 – Política Pública Departamental de Educación de las Comunidades Negras de Nariño</p>	<p>Reconocimiento de saberes ancestrales afrocolombianos</p>	<p>Reconoce explícitamente los saberes de mayores y sabedores, incluyendo medicina tradicional, gastronomía, oralidad, música, danzas, narrativas y demás expresiones culturales. Propone su validación y vinculación en los procesos educativos.</p>	<p>Reconocimiento explícito y programático, con acciones concretas para preservar y transmitir el conocimiento ancestral; fortalece el vínculo entre educación formal y cultura viva.</p>	<p>Estrategias de Eje Dos y funciones de autoridades educativas propias.</p>
<p>Ordenanza 037 de 2013 – Política Pública Departamental de Educación de las Comunidades Negras de Nariño</p>	<p>Participación de la comunidad en el diseño curricular</p>	<p>Establece la corresponsabilidad entre Estado y comunidades, garantizando participación de todos los actores en planes, programas y proyectos. Involucra Consejos Comunitarios, comités locales y Mesa Departamental como autoridades competentes.</p>	<p>Alto nivel de formalización de la participación comunitaria, con instancias claramente definidas; su efectividad dependerá del cumplimiento de los mecanismos de concertación.</p>	<p>Objetivos específicos, Art. 1, Art. 9, funciones de autoridades educativas propias.</p>
<p>Ordenanza 037 de 2013 – Política Pública Departamental de Educación de las Comunidades Negras de Nariño</p>	<p>Pertinencia cultural de los contenidos educativos</p>	<p>Plantea adecuar el currículo a la cosmovisión afro, integrando valores, lengua, prácticas culturales y territoriales. Reconoce territorios como espacios etnoeducadores y promueve actividades artísticas, deportivas y comunitarias vinculadas a la identidad.</p>	<p>La pertinencia cultural es transversal a toda la política, con propuestas muy específicas para mantener coherencia entre currículo y cultura; destaca la institucionalización de prácticas culturales.</p>	<p>Ejes estratégicos Uno y Dos.</p>
<p>Ordenanza 037 de 2013 – Política Pública</p>	<p>Proyectos escolares</p>	<p>Establece acciones para institucionalizar eventos culturales</p>	<p>Proyección amplia y sistemática de la cultura afro en el</p>	<p>Estrategias de Eje Dos y Tres.</p>

Departamental de Educación de las Comunidades Negras de Nariño	vinculados a la cultura afro	(Encuentro Internacional de Cultura Afro, conmemoración de la afrocolombianidad, encuentros de música, danza, décimas), producción de materiales etnoeducativos y fortalecimiento de prácticas deportivas tradicionales.	ámbito escolar, con alto potencial de impacto y preservación patrimonial.	
Ordenanza 037 de 2013 – Política Pública Departamental de Educación de las Comunidades Negras de Nariño	Enfoque diferencial en el derecho a la educación	Reconoce el derecho a una educación propia, pertinente y de calidad, con medidas para garantizar acceso, permanencia, equidad y fortalecimiento institucional. Incluye procesos de formación docente, becas, mejoras de infraestructura y sistemas de seguimiento.	Marco robusto para garantizar el enfoque diferencial, con responsabilidades claras para autoridades y comunidad; requiere control y evaluación continua para asegurar su cumplimiento.	Objetivo general, Eje Tres, sistema de seguimiento y veeduría.
Proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN	Identidad cultural afrodescendiente	Plantea la educación propia como un proceso político, social, económico, ambiental, espiritual y cultural desde la identidad afronariñense, rescatando raíces ancestrales y cosmovisión ligada al territorio.	Ofrece un abordaje profundo de la identidad cultural, integrando historia, prácticas y valores afro, aunque el reto está en garantizar su implementación plena en el sistema educativo oficial.	Introducción, 4.1 Pensamiento Propio, 5.4 Currículo Propio
Proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN	Inclusión de la etnoeducación como enfoque pedagógico	Define un modelo pedagógico propio basado en aprendizajes colectivos, saberes	El enfoque pedagógico está sólidamente estructurado y adaptado al contexto	5. Modelo Pedagógico, 5.1 Función de la Etnoeducación, 5.4.2 Principios

		ancestrales, diálogo intercultural y principios como territorialidad, hermandad y autonomía.	afro, con alto potencial transformador; sin embargo, depende de la articulación real con políticas educativas estatales.	
Proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN	Reconocimiento de saberes ancestrales afrocolombianos	Reconoce a los sabedores tradicionales como actores clave, integrando sus conocimientos en el currículo, la investigación escolar y los escenarios de aprendizaje.	La propuesta fortalece el papel de los saberes ancestrales en la educación, pero requiere estrategias claras para su transmisión intergeneracional dentro y fuera del aula.	5.4. Currículo Propio, 5.4.10 Otros escenarios educativos
Proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN	Participación de la comunidad en el diseño curricular	Describe un proceso participativo que involucra a padres, docentes, estudiantes, líderes y autoridades propias en la construcción del currículo y del sistema educativo propio.	El alto nivel de participación comunitaria es una fortaleza notable; el desafío es mantener esa cohesión y compromiso en la implementación sostenida.	Introducción, 4.3 Hacia un Sistema Educativo Propio
Proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN	Pertinencia cultural de los contenidos educativos	El currículo se diseña desde la cultura afro, articulando conocimientos generales con saberes del territorio, y adaptando la educación media para reforzar identidad y orientación vocacional.	La pertinencia cultural está bien fundamentada y contextualizada; su éxito dependerá de recursos y formación docente adecuada.	5.4 Currículo Propio, 5.4.3 Niveles, grados y ciclos
Proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN	Proyectos escolares vinculados a la cultura afro	Plantea proyectos pedagógicos que fortalecen identidad, liderazgo, valores comunitarios y prácticas productivas,	Vincula la educación con la vida comunitaria y la economía local; no obstante, se requiere definir indicadores	5.4.6 Proyectos Pedagógicos, 5.4.8 Escenarios de Aprendizaje

		integrando componentes artísticos y culturales.	de impacto cultural y social.	
Proyecto Etnoeducativo Afronariñense – PRETAN	Enfoque diferencial en el derecho a la educación	Fundamenta el derecho a la educación propia en marcos legales nacionales e internacionales (Ley 70/1993, Ley 21/1991, Decreto 804/1995, Auto 005/2009) y lo vincula a la autonomía territorial.	Presenta un sólido sustento legal y político; el reto será garantizar que estas disposiciones se traduzcan en políticas efectivas y recursos suficientes.	2.1 Justificación Legal, 2.2 Justificación Histórico-Cultural

## 5. Consideraciones éticas y metodológicas

Este instrumento debe ser aplicado con un enfoque ético, reconociendo el valor simbólico de los documentos institucionales como expresión de la identidad, la memoria y la visión educativa de la comunidad. Los hallazgos obtenidos no serán usados para emitir juicios sancionatorios, sino para alimentar de forma crítica y respetuosa el proceso de transformación curricular propuesto en la investigación.

## Anexo B. *Guía de Entrevista Semiestructurada para Docentes*

### 1. Introducción metodológica

Este instrumento tiene como propósito indagar las percepciones, experiencias, saberes y prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa La Inmaculada en relación con la etnoeducación y la identidad cultural afrodescendiente. La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa que permite un diálogo abierto y reflexivo con los participantes, y se inscribe dentro del enfoque crítico-social e intercultural adoptado por la investigación. Con la información recolectada se comprenderán los sentidos atribuidos a la inclusión del enfoque etnoeducativo en el currículo, así como identificar barreras, oportunidades y propuestas desde la experiencia docente.

### 2. Instrucciones para el entrevistador

- Establezca un clima de confianza con el docente antes de iniciar la entrevista, explicando los objetivos del estudio y asegurando la confidencialidad de sus respuestas.
- Solicite la firma del consentimiento informado antes de iniciar la grabación o toma de notas.
- Utilice la guía como orientación, para que el entrevistado desarrolle sus respuestas con libertad.
- Escuche con atención, repregunte cuando sea necesario y registre con precisión las ideas clave.
- Finalice agradeciendo el tiempo y la disposición del entrevistado.

### 3. Datos del entrevistado

Nombre del docente	
Área o asignatura que imparte	
Años de experiencia docente	
Formación en etnoeducación (sí/no)	
Fecha de la entrevista	

#### **4. Guía de preguntas**

1. ¿Qué significa para usted la identidad cultural afronariñense?
2. ¿Cómo considera que esta identidad se expresa en la vida escolar cotidiana?
3. ¿De qué manera se incluye (o no) la cultura afrodescendiente en los contenidos curriculares que usted enseña?
4. ¿Qué prácticas pedagógicas ha desarrollado para integrar los saberes ancestrales y culturales afrocolombianos en su enseñanza?
5. ¿Ha recibido formación en etnoeducación? ¿Cómo ha influido en su quehacer docente?
6. ¿Qué dificultades ha encontrado para aplicar un enfoque etnoeducativo en su labor diaria?
7. ¿Qué importancia considera que tiene la participación de la comunidad afrodescendiente en la construcción curricular?
8. ¿Existen materiales o recursos que le hayan resultado útiles para enseñar desde una perspectiva intercultural?
9. ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer el enfoque etnoeducativo en la institución?
10. ¿Cómo perciben los estudiantes el reconocimiento de su cultura en el aula?
11. ¿Qué estrategias sugeriría para incluir de manera más relevante la identidad afronariñense en el currículo escolar?
12. ¿Qué reflexiones finales desea compartir sobre el derecho a una educación con enfoque diferencial para la población afrodescendiente?

#### **5. Consideraciones éticas y metodológicas**

Esta entrevista forma parte de un proceso investigativo basado en el respeto, la confidencialidad y la dignidad de los participantes. La información recolectada será usada exclusivamente con fines académicos, garantizando el anonimato y el tratamiento ético de los datos. El enfoque adoptado reconoce a los docentes como sujetos activos en la



transformación educativa, por lo que sus voces son fundamentales para el diseño de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes y emancipadoras.

## Anexo C. Rúbrica de Valoración Formativa

### Rúbrica de Valoración Formativa

#### 1. Introducción metodológica

La presente rúbrica tiene como propósito valorar de manera formativa la participación de los estudiantes en las actividades implementadas como parte de la estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural afronariñense. Así, es un instrumento que se enmarca en el enfoque cualitativo y crítico de la investigación, y se concibe como una herramienta flexible, contextualizada y enfocada en los procesos, no en los resultados. A través de esta rúbrica se busca identificar avances en el reconocimiento de la identidad, la apropiación de los saberes culturales y la participación en espacios pedagógicos interculturales.

#### 2. Instrucciones de aplicación

- Utilice la rúbrica durante y después de las actividades desarrolladas en el aula.
- Observe el desempeño de los estudiantes sin interrumpir sus procesos.
- Asigne un nivel de desempeño por cada criterio, según las evidencias observadas.
- Realice una retroalimentación cualitativa que oriente el fortalecimiento de sus aprendizajes.
- Utilice este instrumento como guía para ajustar la estrategia pedagógica según las necesidades identificadas.

#### 3. Rúbrica de valoración formativa

Criterio de evaluación	Nivel Alto (3)	Nivel Medio (2)	Nivel Bajo (1)	Observaciones cualitativas
Reconocimiento de la identidad cultural	Identifica y valora activamente su identidad afrodescendiente y la de su	Reconoce parcialmente elementos culturales propios, pero no siempre los	No evidencia comprensión ni apropiación de su identidad cultural.	

	comunidad en sus expresiones orales y escritas.	integra en sus expresiones.		
Participación en actividades interculturales	Participa con entusiasmo, iniciativa y compromiso en todas las actividades propuestas.	Participa de forma intermitente, con interés moderado.	Participa escasamente o se muestra desmotivado/a.	
Apropiación de saberes afrocolombianos	Aplica los saberes culturales trabajados en la estrategia en sus reflexiones y producciones.	Hace referencia general a los saberes, pero con poca profundidad o conexión.	No utiliza ni relaciona los saberes afrocolombianos en sus producciones.	
Colaboración y diálogo con sus compañeros	Escucha, respeta y construye en colectivo, promoviendo el diálogo intercultural.	Colabora ocasionalmente y participa en discusiones con apertura media.	Evita el trabajo en grupo o interrumpe el diálogo formativo.	
Reflexión crítica sobre el derecho a la educación	Manifiesta ideas claras, argumentadas y contextualizadas sobre su derecho a una educación culturalmente pertinente.	Expresa opiniones generales sobre el tema, con poca profundización.	No reflexiona sobre su derecho educativo o repite ideas sin comprensión.	

#### **4. Consideraciones éticas y pedagógicas**

La rúbrica debe ser utilizada como una herramienta de acompañamiento formativo y no como un instrumento punitivo, y su aplicación debe promover el reconocimiento de los avances individuales y colectivos, el respeto por los procesos diversos de aprendizaje, y el fortalecimiento de la autoestima cultural. Se recomienda complementar la valoración con una retroalimentación cualitativa que dialogue con los estudiantes, reconociendo sus voces, saberes y contextos.

Anexo D. *Transcripción de las respuestas de los docentes entrevistados*

Datos del entrevistado

Nombre del docente: (D. 01 Reservado)

Área o asignatura que imparte: Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Años de experiencia docente: 16 años

Formación en etnoeducación: No

Fecha de la entrevista: 06/08/2025

1. ¿Qué significa para usted la identidad cultural afronariñense?

Pues... eso es como nuestras costumbres, lo que nos hace diferentes, como la música que bailamos, la comida que preparamos y las fiestas que hacemos. Es como lo que uno ve en los eventos del pueblo, las danzas, el currulao, el sancocho. Eso es lo que yo entiendo por identidad.

2. ¿Cómo considera que esta identidad se expresa en la vida escolar cotidiana?

Pues, más que todo en las fechas especiales... el Día de la Afrocolombianidad hacemos un acto, los niños bailan, algunos cantan, y yo les pongo a hacer carteleras. Fuera de eso, en el día a día, no se ve mucho, porque las clases son las normales.

3. ¿De qué manera se incluye (o no) la cultura afrodescendiente en los contenidos curriculares que usted enseña?

Yo tengo mi clase de Cátedra Afro y ahí hablamos de cosas como la esclavitud, un poco de historia y lo que dice el libro. A veces pongo videos de YouTube sobre la cultura afro. Pero en las demás materias... pues no sé si lo hacen, creo que no mucho.

4. ¿Qué prácticas pedagógicas ha desarrollado para integrar los saberes ancestrales y culturales afrocolombianos en su enseñanza?

La verdad, yo les explico lo que yo sé y lo que me han contado mis papás y abuelos, como historias de antes, pero no más. No hemos hecho talleres con la comunidad ni nada de eso, porque no hay tiempo y tampoco nos han dicho que lo hagamos.

5. ¿Ha recibido formación en etnoeducación? ¿Cómo ha influido en su quehacer docente?

No, yo no he hecho cursos de eso. Lo que sé es por experiencia propia, porque yo soy afro. Entonces yo enseño lo que me parece importante que los niños sepan.

6. ¿Qué dificultades ha encontrado para aplicar un enfoque etnoeducativo en su labor diaria?

Pues no tenemos materiales. Los libros no traen mucho de eso y no hay guías con

contenidos de calidad. Además, el horario es muy apretado y apenas hay tiempo para terminar el contenido que nos mandan.

7. ¿Qué importancia considera que tiene la participación de la comunidad afrodescendiente en la construcción curricular?

Sí es importante... pero aquí casi no se hace. La verdad, nunca nos han llamado para armar el plan de estudios con la comunidad. Uno sigue lo que manda la Secretaría de Educación y ya.

8. ¿Existen materiales o recursos que le hayan resultado útiles para enseñar desde una perspectiva intercultural?

Yo uso internet, busco videos y a veces fotocopio lecturas que encuentro. Una vez nos mandaron una cartilla, pero era muy general, no decía mucho de aquí.

9. ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer el enfoque etnoeducativo en la institución?

Pues que nos den más horas para la Cátedra Afro a la semana, porque no alcanza. También que manden libros y materiales de verdad, no solo papeles sueltos.

10. ¿Cómo perciben los estudiantes el reconocimiento de su cultura en el aula?

Ellos se emocionan en las actividades especiales, pero el resto del año... como que no hablan mucho de eso. A veces dicen que es aburrido porque “siempre es lo mismo” cuando hacemos las mismas danzas.

11. ¿Qué estrategias sugeriría para incluir de manera más significativa la identidad afronariñense en el currículo escolar?

Pues que sigamos haciendo los actos culturales, pero que nos den más apoyo. De pronto hacer más carteleras o concursos de baile. Eso les gusta a los muchachos.

12. ¿Qué reflexiones finales desea compartir sobre el derecho a una educación con enfoque diferencial para la población afrodescendiente?

Yo creo que sí tenemos ese derecho, pero falta que lo apliquen más. Uno hace lo que puede con lo que hay, pero si hubiera más ayuda y materiales, sería mejor.

## Datos del entrevistado

Nombre del docente: D. 02 (Reservado)

Área o asignatura que imparte: Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Años de experiencia docente: 12 años

Formación en etnoeducación: No

Fecha de la entrevista: 06/08/2025

1. ¿Qué significa para usted la identidad cultural afronariñense?

Para mí es como la forma de vivir de la gente de aquí, lo que nos enseñaron desde chiquitos... como la música de marimba, la forma de hablar, la comida con coco, las fiestas patronales. Es como lo que nos hace distintos de otros lados.

2. ¿Cómo considera que esta identidad se expresa en la vida escolar cotidiana?

Bueno... en la escuela casi no se ve, salvo cuando hay alguna fecha importante. Los niños se ponen el traje típico, hacen un baile y ya. El resto de días no se habla mucho del tema.

3. ¿De qué manera se incluye (o no) la cultura afrodescendiente en los contenidos curriculares que usted enseña?

En mi clase yo les cuento un poco de la historia afro, de dónde venimos y esas cosas, pero más que todo lo que me acuerdo o lo que encuentro en internet. El plan de estudios trae muy poquito de eso.

4. ¿Qué prácticas pedagógicas ha desarrollado para integrar los saberes ancestrales y culturales afrocolombianos en su enseñanza?

Pues... he hecho que los niños dibujen cosas de la cultura, como el río, las canoas, o que escriban sobre comidas típicas. No es mucho, pero es lo que me da tiempo. No hacemos actividades con la comunidad ni nada así porque no está en el horario.

5. ¿Ha recibido formación en etnoeducación? ¿Cómo ha influido en su quehacer docente?

No, yo no he hecho cursos de esa materia, pero me gustaría para mejorar mis clases. Yo enseñé como me enseñaron a mí, y trato de meter cositas de lo que sé, pero no sabría decir si lo estoy haciendo como debería ser.

6. ¿Qué dificultades ha encontrado para aplicar un enfoque etnoeducativo en su labor diaria?

Que no hay libros buenos, y las guías que nos dan son muy generales. Además, como tenemos que cumplir con todo el programa, casi no queda tiempo para profundizar en los temas que veo que más le llaman la atención a mis estudiantes.

7. ¿Qué importancia considera que tiene la participación de la comunidad afrodescendiente en la construcción curricular?

Yo creo que sería bueno, porque ellos saben más de las tradiciones, pero aquí nunca se hace. El currículo ya viene listo y uno solo lo sigue.

8. ¿Existen materiales o recursos que le hayan resultado útiles para enseñar desde una perspectiva intercultural?

Yo uso fotocopias que nos dan, algunos videos y hasta canciones que busco en el celular para mostrarles a los muchachos. De la Secretaría de Educación casi no mandan nada actualizado para lo afro.

9. ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer el enfoque etnoeducativo en la institución?

Que nos manden más materiales actualizados, como libros y cartillas. Y que haya más horas para la cátedra, porque así como está, no alcanza ni para lo básico, y a mí en lo personal me gustaría que los estudiantes se sientan orgullosos de sus raíces, y que no solo se aprendan lo de las fotocopias para cuando hay evaluación.

10. ¿Cómo perciben los estudiantes el reconocimiento de su cultura en el aula?

Algunos se emocionan cuando hacemos bailes o cocinamos algo típico, pero la mayoría lo ve como una actividad más. Después seguimos con las clases normales y ya.

11. ¿Qué estrategias sugeriría para incluir de manera más significativa la identidad afronariñense en el currículo escolar?

Se podrían hacer más eventos culturales durante el año, no solo en mayo. También invitar a personas mayores que cuenten historias o enseñen canciones, aunque eso nunca lo hemos hecho aquí. A mí me gustaría que los estudiantes crearan un libro con esas historias de sus abuelos, pero para eso ni hay tiempo ni hay plata.

12. ¿Qué reflexiones finales desea compartir sobre el derecho a una educación con enfoque diferencial para la población afrodescendiente?

Sí es un derecho, pero en la práctica falta mucho. Mientras no nos den materiales ni tiempo, uno hace lo que puede, pero no se llega a todo lo que debería.

## Datos del entrevistado

Nombre del docente: D. 03 (Reservado)

Área o asignatura que imparte: Ciencias sociales

Años de experiencia docente: 14 años

Formación en etnoeducación: No

Fecha de la entrevista: 12/08/2025

1. ¿Qué significa para usted la identidad cultural afronariñense?

Particularmente, para mí es todo lo que tiene que ver con nuestro color de piel, y claro, nuestras costumbres de acá, como la forma de cocinar el pescado, las mingas, las fiestas patronales y las creencias que nos enseñaron los abuelos. Es como nuestra marca. Ajá.

2. ¿Cómo considera que esta identidad se expresa en la vida escolar cotidiana?

Bueno, en la vida cotidiana de nosotros en la escuela, a veces hacemos algo en el Día de la Afrocolombianidad o cuando hay actos cívicos, pero en el día a día, las clases son las mismas que en cualquier colegio.

3. ¿De qué manera se incluye (o no) la cultura afrodescendiente en los contenidos curriculares que usted enseña?

Yo trato de meter temas afro donde se pueda. Por ejemplo, cuando toca hablar de historia de Colombia, meto un capítulo sobre Benkos Biohó o sobre la esclavitud. Pero eso lo hago yo por mi cuenta, porque el plan de estudios trae muy poquito de eso.

4. ¿Qué prácticas pedagógicas ha desarrollado para integrar los saberes ancestrales y culturales afrocolombianos en su enseñanza?

A veces pido que los estudiantes traigan recetas o cuentos que les hayan dicho sus abuelos. Una vez hicimos un concurso de trenzas y peinados típicos. Fue bonito, pero no se repitió porque no hubo plata ni tiempo.

5. ¿Ha recibido formación en etnoeducación? ¿Cómo ha influido en su quehacer docente?

No, nunca he hecho un curso. Todo lo que enseño es de lo que sé por mi familia o lo que busco en internet. Yo creo que sí nos falta una capacitación para saber cómo hacer las cosas bien.

6. ¿Qué dificultades ha encontrado para aplicar un enfoque etnoeducativo en su labor diaria?

Primero, que no hay materiales. También que a veces los mismos estudiantes no se interesan mucho, prefieren temas más modernos como redes sociales o música urbana, y

eso del reguetón, que solo les enseña groserías a los niños. Y bueno, también que el tiempo de la clase no alcanza.

7. ¿Qué importancia considera que tiene la participación de la comunidad afrodescendiente en la construcción curricular?

Yo digo que sería bueno, pero aquí nunca los llaman. Todo lo que llega ya viene hecho desde arriba.

8. ¿Existen materiales o recursos que le hayan resultado útiles para enseñar desde una perspectiva intercultural?

Lo más útil han sido videos que saco de YouTube o información de Wikipedia, porque parece mentira pero hasta eso trae más información que los libros oficiales, que de paso casi no hay, y los que tenemos son viejos y con poca información afro.

9. ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer el enfoque etnoeducativo en la institución?

Podríamos hacer más ferias culturales, invitar grupos de música y danza, o hacer paseos a sitios históricos afro. Eso haría que los estudiantes se entusiasmen más, aunque no sé si eso cuente como etnoeducación completa, porque no soy especialista.

10. ¿Cómo perciben los estudiantes el reconocimiento de su cultura en el aula?

Algunos se sienten orgullosos cuando hablamos de temas afro, pero otros dicen que eso es cosa de viejos y que no les sirve. A veces creo que la forma de enseñarlo no les llama mucho la atención.

11. ¿Qué estrategias sugeriría para incluir de manera más significativa la identidad afronariñense en el currículo escolar?

Podríamos hacer un libro con historias y recetas de la comunidad y repartirlo en el colegio. También hacer más concursos y festivales, porque eso anima. Aunque no sé si eso esté en los planes del Ministerio.

12. ¿Qué reflexiones finales desea compartir sobre el derecho a una educación con enfoque diferencial para la población afrodescendiente?

Bueno, aunque es un derecho, hay poco apoyo y nadie le hace seguimiento, y por eso todo se queda en el papel. Uno hace lo que puede, pero sin capacitación y sin recursos, todo se queda a medias.

## Datos del entrevistado

Nombre del docente: D. 04 (Reservado)

Área o asignatura que imparte: Ciencias Sociales

Años de experiencia docente: 18 años

Formación en etnoeducación: No

Fecha de la entrevista: 12/08/2025

1. ¿Qué significa para usted la identidad cultural afronariñense?

Bueno, para mí es sentir orgullo por ser de aquí, por nuestras costumbres y la forma en que nos relacionamos. Somos alegres, nos apoyamos entre vecinos y tenemos nuestras formas de hacer las cosas. Es como nuestra manera de ser, y yo creo que eso ya se nota en la vida diaria, no hay que darle tantas vueltas.

2. ¿Cómo considera que esta identidad se expresa en la vida escolar cotidiana?

Pues en el colegio siempre estamos hablando de valores, de respeto, de la historia de nuestra región. Yo creo que con eso ya los chicos van entendiendo. Además, en las clases de sociales tocamos cosas de la historia local y ya ahí va incluida nuestra cultura.

3. ¿De qué manera se incluye (o no) la cultura afrodescendiente en los contenidos curriculares que usted enseña?

En Ciencias Sociales siempre hay algo del tema, por ejemplo cuando vemos geografía hablamos de los ríos y las playas de nuestra zona, o cuando vemos historia mencionamos que aquí hubo comunidades afro desde hace mucho. Entonces, ya con eso los estudiantes aprenden lo necesario.

4. ¿Qué prácticas pedagógicas ha desarrollado para integrar los saberes ancestrales y culturales afrocolombianos en su enseñanza?

Hacemos trabajos en grupo sobre lugares turísticos y tradiciones de Nariño. Los estudiantes buscan la información y luego la exponen en clase. No es que sea algo solo afro, pero igual ahí aprenden.

5. ¿Ha recibido formación en etnoeducación? ¿Cómo ha influido en su quehacer docente?

No, nunca. Pero creo que es indispensable, pero como en Sociales uno enseña de todo un poquito, y tiene que cubrir lo que se necesita, es mejor estar preparado.

6. ¿Qué dificultades ha encontrado para aplicar un enfoque etnoeducativo en su labor diaria?

La verdad, ninguna. Creo que todo marcha bien. Los estudiantes reciben su clase y participan, de acuerdo con lo que uno como profesor sabe y puede enseñarles.

7. ¿Qué importancia considera que tiene la participación de la comunidad afrodescendiente en la construcción curricular?

Yo creo que la comunidad ya participa indirectamente, porque los estudiantes traen lo que saben de sus casas y lo comparten en clase. Entonces sería bueno hacer reuniones y que se involucren para que también sepan lo que están aprendiendo sus hijos, porque son los valores de esta tierra, y si a nadie le importa, porque nadie participa, en cosa de nada se van a perder.

8. ¿Existen materiales o recursos que le hayan resultado útiles para enseñar desde una perspectiva intercultural?

Sí, los libros de texto que nos da la Secretaría y también internet. Todo está ahí, y como no soy especialista en la materia, creo que con eso es suficiente.

9. ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer el enfoque etnoeducativo en la institución?

Yo creo que no hace falta hacer cambios grandes, ni mucho presupuesto, porque lo que hace falta es voluntad. Pero para eso hay que ponerse de acuerdo, y trabajar en equipo. Mire que con cositas pequeñas como poner afiches o murales en el colegio con fotos de personajes importantes de la región, los muchachos sentirían algo, y estarían motivados...

10. ¿Cómo perciben los estudiantes el reconocimiento de su cultura en el aula?

Ellos están contentos, participan en los actos y en los trabajos. No veo que tengan quejas. Pero es que el trabajo tiene que ser de nosotros como docentes.

11. ¿Qué estrategias sugeriría para incluir de manera más significativa la identidad afronariñense en el currículo escolar?

Podríamos hacer más salidas pedagógicas para que los chicos vean con sus propios ojos los lugares que hablan de nuestra cultura. Pero yo creo que lo que tenemos ahora que hacer es motivarlos, porque tienen que sentirse orgullosos de ser afrodescendientes, porque si nuestros antepasados se hubiesen sentido orgullosos de verdad, la historia sería diferente.

12. ¿Qué reflexiones finales desea compartir sobre el derecho a una educación con enfoque diferencial para la población afrodescendiente?

Es importante, claro, pero yo pienso que aquí en el colegio todos reciben lo mismo y eso está bien. No hace falta separar tanto las cosas, mientras se enseñe con respeto nuestra cultura y además lo valiosa que es.

Anexo E. *Estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural*

*Estrategia pedagógica basada en la etnoeducación y la identidad cultural, que permita incorporar el reconocimiento del derecho a la educación de la comunidad afronariñense en el currículo escolar de la Institución Educativa La Inmaculada*

<b>Propuesta Curricular Etnoeducativa Grado 6°</b>
<b>Institución Educativa La Inmaculada, Olaya Herrera, Nariño</b>
<b>1. Fundamentación pedagógica y normativa</b>
<b>1.1 Marco legal y político</b>
<p>La presente propuesta curricular se sustenta en el marco jurídico colombiano que reconoce a la nación como pluriétnica y multicultural (Constitución Política de 1991, art. 7 y 68). En este sentido, el Estado garantiza el derecho de las comunidades afrodescendientes a recibir una educación pertinente y diferenciada, que integre sus valores, lenguas, tradiciones y cosmovisiones.</p> <p>La Ley 70 de 1993, en su capítulo V, estableció la obligación de incorporar la etnoeducación como modalidad educativa dirigida a comunidades negras, raizales y palenqueras. Posteriormente, el Decreto 804 de 1995 definió que la etnoeducación debe fortalecer la identidad cultural y garantizar la participación activa de las comunidades en la construcción curricular. De igual forma, el Decreto 1122 de 1998 creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, obligatoria en todos los niveles de la educación básica y media, que constituye un mandato directo para integrar en el currículo contenidos históricos, culturales y sociales de la población afrodescendiente.</p> <p>En el plano departamental, la Ordenanza 037 de 2013 de la Asamblea de Nariño adoptó la Política Pública Departamental de Educación para Comunidades Negras, reconociendo</p>

espacios pedagógicos propios como el fogón, la azotea, el río, el mar y el cementerio como escenarios de aprendizaje. Asimismo, el Proyecto Etnoeducativo Afromariñense (PRETAN, 2016) formalizó un modelo pedagógico basado en el aprendizaje colectivo, la transmisión oral y la relación directa con el territorio.

Finalmente, documentos más recientes como la Circular 19 del MEN (2023) y las Orientaciones pedagógicas para la etnoeducación afrocolombiana (MEN, 2010) han reiterado la necesidad de fortalecer la identidad cultural afro en los planes de estudio, garantizando la pertinencia y la equidad en los procesos formativos. En coherencia con este marco legal, la propuesta se articula además con los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), que constituyen referentes nacionales para el diseño curricular y la evaluación del aprendizaje en educación básica.

## **1.2 Sustento pedagógico y didáctico**

Desde la perspectiva pedagógica, esta propuesta se inscribe en la pedagogía crítica, que entiende la educación como un acto político y cultural orientado a la transformación social (Freire, 2005; Giroux, 1997). El currículo, por tanto, es un proyecto cultural que define qué saberes se legitiman y cuáles se excluyen. La etnoeducación se reconoce aquí como una modalidad educativa, y como un proyecto político y cultural que reivindica la memoria histórica, las prácticas comunitarias y las formas propias de producción de conocimiento de la comunidad afromariñense (Semanate & Serna, 2024).

De esta forma, la escuela se convierte en un espacio de resistencia cultural frente a la homogenización impuesta por modelos eurocéntricos y coloniales (Walsh, 2010). En lo didáctico, la propuesta retoma principios de la interculturalidad crítica (Aguado &

Sleeter, 2021), que promueve el diálogo de saberes, la co-docencia con sabedores locales, la incorporación del territorio como aula y el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la indagación científica.

Dicho enfoque se articula además con los DBA para grado 6°, que establecen la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, científicas, ciudadanas y artísticas en contextos valiosos culturalmente. Así, los saberes ancestrales afronariñenses se convierten en un recurso pedagógico para alcanzar los objetivos del currículo nacional, sin perder la pertinencia cultural ni el enfoque diferencial.

### **1.3 Justificación de la propuesta curricular**

La Institución Educativa La Inmaculada, ubicada en Olaya Herrera, Nariño, atiende a una población mayoritariamente afrodescendiente, concretamente, el 97% de sus estudiantes, pero su currículo aún no refleja de manera estructural los valores, prácticas y saberes de la comunidad, por cuanto la inclusión de actividades simbólicas o celebraciones aisladas no garantiza el reconocimiento pleno del derecho a la educación con enfoque diferencial, ni fortalece la identidad cultural de los estudiantes.

En consecuencia, la presente propuesta curricular busca cerrar esta brecha mediante la integración transversal de la identidad afronariñense en las áreas obligatorias del grado 6°, respondiendo a tres necesidades fundamentales:

- Histórica y política: reconocer la deuda con las comunidades afrodescendientes, cuyo legado ha sido invisibilizado en el currículo escolar.
- Pedagógica: garantizar que los aprendizajes respondan a la realidad cultural, lingüística y territorial de los estudiantes.

- Social y comunitaria: fortalecer el sentido de pertenencia, la autoestima y la capacidad de incidencia de los jóvenes en su territorio.

Por tanto, se plantea un currículo etnoeducativo que articula los DBA y EBC del MEN con los saberes locales, generando actividades contextualizadas que potencian tanto el aprendizaje escolar como la preservación cultural, a fin de dar cumplimiento a los lineamientos legales y pedagógicos, para la transformación de la escuela en un espacio democrático, inclusivo y culturalmente relevante.

## **2. Propuesta Curricular Etnoeducativa Grado 6°**

### **2.1 Área de Lengua Castellana**

#### **2.1.1 Fundamentación**

El área de Lengua Castellana, según los EBC (MEN, 2006), busca que los estudiantes de grado 6° desarrollen la capacidad de comprender, producir e interpretar diversos tipos de textos, tanto en soportes escritos como orales y multimodales. Los DBA (MEN, 2016) plantean que en este nivel los estudiantes deben ser capaces de identificar estructuras narrativas, argumentar con coherencia y hacer uso consciente de estrategias de lectura crítica.

En el contexto de la Institución Educativa La Inmaculada, la oralidad afronariñense constituye un recurso pedagógico fundamental, pues a través de las décimas, los alaba'os, los chigualos y los relatos de los mayores se transmiten memorias, valores y conocimientos. Incluir estos géneros en el currículo no solo fortalece las competencias comunicativas, sino que también consolida la identidad cultural y el reconocimiento del derecho a una educación pertinente. La articulación entre los estándares del MEN y los saberes ancestrales posibilita que los estudiantes aprendan a leer el mundo (Freire, 2005),

no solo desde los textos escritos, sino también desde sus prácticas culturales, lo cual permite un aprendizaje situado, crítico y significativo.

### 2.1.2 Alineación con DBA y EBC

Competencias y estándares MEN (2006)	DBA Lengua Castellana – Grado 6° (MEN, 2016)	Adaptación etnoeducativa
Comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos y argumentativos.	Reconoce la estructura de un texto narrativo y produce relatos con coherencia y cohesión.	Producción de crónicas basadas en relatos orales de mayores afronariñenses.
Producción textual: uso de conectores, adecuación al contexto y corrección gramatical.	Produce textos escritos con cohesión y coherencia, aplicando normas básicas de ortografía.	Escritura de décimas y transcripción de testimonios con apoyo docente.
Comunicación oral: exposición, debate, narración.	Expone ideas de manera organizada en diferentes situaciones comunicativas.	Grabación de podcasts con relatos orales, entrevistas y música tradicional.
Uso de diferentes soportes para la comunicación.	Utiliza recursos TIC para la producción y difusión de textos.	Creación de un “periódico comunitario escolar” y repositorio digital de voces afro.

### 2.1.3 Actividades pedagógicas

#### Actividad 1: Crónicas de mi comunidad

**Propósito:** Desarrollar la capacidad de transformar relatos orales en textos narrativos escritos, reconociendo la tradición oral como fuente de memoria.

**Pasos:**

- Invitación a un mayor de la comunidad para compartir una historia de vida.
- Registro en diarios de campo de expresiones, personajes y sucesos relevantes.
- Taller de escritura guiada para redactar una crónica de 2 a 3 páginas.
- Socialización en clase mediante lectura en voz alta.
- Publicación en un “periódico comunitario escolar” en formato mural y digital.

**Recursos:** Cuaderno, grabadora o celular, cartulina, procesador de texto.

**Evaluación:**

- Pertinencia cultural: refleja fielmente la historia narrada.
- Coherencia y cohesión textual.
- Corrección ortográfica básica.
- Participación activa en socialización.

**Actividad 2: Taller de décimas y alaba’os**

**Propósito:** Explorar la tradición oral afronariñense como recurso de expresión poética y literaria.

**Pasos:**

- Presentación del género de la décima y su estructura métrica.
- Escucha de ejemplos de alaba’os o décimas grabadas por sabedores.
- Escritura de una décima individual (10 versos octosílabos con rima). Lectura o canto de la décima en pequeños grupos.
- Registro audiovisual de la actividad para el repositorio escolar.

**Recursos:** Instrumentos musicales sencillos (guazá, marimba), hojas y marcadores.

**Evaluación:**

- Cumplimiento de la estructura métrica.
- Creatividad y expresión cultural.
- Claridad en la oralidad.
- Respeto hacia la tradición cultural.

**Actividad 3: Podcast “Voces Afro”**

**Propósito:** Integrar la oralidad tradicional con las TIC, fortaleciendo competencias multimodales.

**Pasos:**

- En parejas, seleccionar un relato oral, décima o canción.
- Elaborar un guion de 2 a 3 minutos.
- Grabar el audio incluyendo narración y acompañamiento musical (percusión corporal o instrumentos).
- Editar el podcast con una herramienta digital básica (ejemplo: Audacity o celular).
- Difusión en el repositorio digital de la escuela y socialización en un conversatorio con la comunidad.

**Recursos:** Celulares, audífonos, computadora con software de edición.

**Evaluación:**

- Claridad del audio y estructura del guion.
- Pertinencia cultural del contenido.
- Respeto por los derechos de autor y consentimiento de los participantes.

- Trabajo colaborativo en la pareja.

#### 2.1.4 Estrategias didácticas

**ABP:** producción colectiva del periódico comunitario y el repositorio digital.

**Diálogo de saberes:** inclusión de sabedores locales como co-docentes.

**Evaluación formativa:** uso de rúbricas, autoevaluación y coevaluación.

**Uso de TIC:** incorporación de podcasts, murales digitales y grabaciones.

#### 2.1.5 Rúbrica de evaluación - Producción escrita (Crónica)

Criterio	Nivel avanzado (4)	Nivel satisfactorio (3)	Nivel básico (2)	Nivel inicial (1)
Coherencia y cohesión textual	El texto presenta excelente organización, uso adecuado de conectores y coherencia global.	El texto es coherente, con algunos errores menores de cohesión.	El texto presenta problemas frecuentes de coherencia y cohesión.	El texto carece de coherencia y cohesión.
Pertinencia cultural	Refleja de manera fiel y respetuosa la tradicción oral relatada.	Refleja en parte la tradición oral, con algunas omisiones.	Refleja de manera superficial la tradicción oral.	No refleja la tradicción oral.

Corrección gramatical	Excelente uso de ortografía y gramática.	Presenta algunos errores que no afectan la comprensión.	Errores frecuentes que afectan parcialmente la comprensión.	Errores graves que dificultan la comprensión.
Participación en socialización	Participa activamente y con seguridad en la lectura pública.	Participa en la socialización con algunas dificultades.	Participa de manera limitada.	No participa en la socialización.

### 2.1.6 Resultados esperados en Lengua Castellana

- Los estudiantes desarrollan competencias narrativas y expositivas mediante la escritura de crónicas y décimas.
- Se fortalecen las competencias orales a través de la grabación de podcasts y la lectura en voz alta.
- Se promueve la preservación de la memoria cultural afronariñense mediante productos escritos y digitales.
- Se articula el currículo escolar con los saberes comunitarios, en coherencia con los DBA y EBC.

## 2.2 Área de Ciencias Sociales Grado 6°

### 2.2.1 Fundamentación

El área de Ciencias Sociales busca que los estudiantes de grado 6° comprendan los procesos históricos, culturales, políticos y geográficos que han configurado la sociedad

colombiana. Según los EBC (MEN, 2006), en este nivel los estudiantes deben desarrollar habilidades para interpretar la historia, analizar relaciones espaciales y reconocer la diversidad cultural. Asimismo, los DBA (MEN, 2016) señalan que el estudiante de grado 6° debe ser capaz de:

- Identificar los principales procesos de poblamiento y organización social en Colombia.
- Reconocer la importancia de la diversidad étnica y cultural.
- Analizar hechos históricos y sus implicaciones en la vida social actual.

En la Institución Educativa La Inmaculada, se hace indispensable visibilizar la historia de la población afronariñense, usualmente marginada en el currículo, que implica estudiar la esclavitud, la abolición, las resistencias culturales, el cimarronaje, el papel de los consejos comunitarios y las luchas actuales por la defensa del territorio. Así, el área de Ciencias Sociales se convierte en un espacio para que los estudiantes comprendan que su identidad cultural es parte constitutiva de la historia nacional y que sus luchas actuales se enmarcan en procesos de resistencia histórica.

### 2.2.2 Alineación con DBA y EBC

Competencias y Estándares MEN (2006)	DBA Ciencias Sociales – Grado 6° (MEN, 2016)	Adaptación etnoeducativa
Comprender los procesos históricos de Colombia y América.	Reconoce los procesos de poblamiento y colonización en Colombia.	Analizar la esclavización, el cimarronaje y la resistencia afroariñense en Nariño.

Identificar la diversidad cultural y valorar las diferencias.	Reconoce la diversidad étnica y cultural de Colombia.	Reconocer a la comunidad afro de Olaya Herrera como parte esencial de la identidad nacional.
Interpretar mapas, líneas de tiempo y fuentes históricas.	Elabora mapas y líneas de tiempo sobre hechos históricos relevantes.	Diseñar cartografías sociales y líneas de tiempo de la historia local afronariñense.
Reflexionar sobre ciudadanía, derechos y deberes.	Explica la importancia de la participación ciudadana.	Analizar los aportes de los Consejos Comunitarios en la defensa del territorio.

### 2.2.3 Actividades pedagógicas

#### Actividad 1: Línea de tiempo comunitaria “De la esclavitud a la resistencia”

**Propósito:** Reconocer la historia de la comunidad afronariñense como parte de la historia local y nacional.

**Pasos:**

- Investigación en fuentes escritas y orales sobre esclavitud, abolición, Palenques y luchas afrocolombianas.
- Entrevista a mayores de la comunidad sobre relatos de resistencia y migración.
- Construcción colectiva de una línea de tiempo mural (desde la esclavitud hasta el presente).
- Exposición grupal explicando cada etapa.

**Recursos:** Tablero, cartulina, imágenes, grabadoras, materiales de archivo.

**Evaluación:**

- Rigor histórico en fechas y hechos.
- Inclusión de testimonios locales.
- Presentación clara y organizada.
- Participación activa de todos los integrantes.

**Actividad 2: Cartografía social del territorio**

**Propósito:** Comprender la relación entre territorio, cultura y prácticas productivas de la comunidad afronariñense.

**Pasos:**

- Identificación de espacios significativos (ríos, cementerios, azoteas, playas, fogones).
- Elaboración de mapas con símbolos culturales y productivos.
- Socialización de los mapas y reflexión sobre el territorio como patrimonio.

**Recursos:** Mapas base, papel bond, marcadores, material fotográfico.

**Evaluación:**

- Creatividad y pertinencia en los mapas.
- Claridad en la relación cultura–territorio.
- Argumentación en la exposición.
- Trabajo colaborativo.

**Actividad 3: Foro sobre ciudadanía afro**

**Propósito:** Reflexionar sobre los derechos de la comunidad afrodescendiente y su participación política.

**Pasos:**

- Lectura guiada de fragmentos de la Ley 70 de 1993 y de la Constitución de 1991 (art. 7 y 68).
- Conversatorio con un líder del Consejo Comunitario local.
- Preparación de intervenciones cortas sobre los derechos colectivos y la defensa del territorio.
- Realización de un foro escolar sobre ciudadanía afro.

**Recursos:** Textos normativos, micrófono, espacio de debate.

**Evaluación:**

- Claridad en la argumentación.
- Respeto en el debate.
- Relación con la vida comunitaria.
- Evidencia escrita de las conclusiones.

### 2.2.4 Estrategias didácticas

**ABP:** diseño y exposición de la línea de tiempo y la cartografía social.

**Diálogo de saberes:** participación de líderes comunitarios y mayores en el proceso.

**Pedagogía crítica:** análisis de la historia desde las voces marginadas.

**Interculturalidad crítica:** reconocimiento del territorio como espacio pedagógico.

### 2.2.5 Rúbrica de evaluación de Cartografía social

Criterio	Avanzado (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Representación del territorio	El mapa incluye todos los espacios	El mapa incluye la mayoría de los	El mapa incluye pocos espacios y	El mapa es incompleto y desorganizado.

	significativos con símbolos claros.	espacios con cierta claridad.	presenta errores.	
Pertinencia cultural	Representa de forma rigurosa la relación entre cultura y territorio.	Representa parcialmente la relación cultura– territorio.	Representa de manera superficial la relación cultura– territorio.	No evidencia relación entre cultura y territorio.
Creatividad	El mapa es estéticamente atractivo y original.	El mapa presenta elementos creativos básicos.	El mapa carece de elementos creativos relevantes.	El mapa no presenta creatividad.
Trabajo colaborativo	Todos los integrantes participaron de forma equitativa.	La mayoría de los integrantes participó activamente.	Solo algunos integrantes participaron.	La participación fue mínima o nula.

### 2.2.6 Resultados esperados en Ciencias Sociales

- Reconocimiento de la historia afronariñense como parte de la historia nacional.
- Comprensión de la importancia del territorio en la configuración de la identidad cultural.

- Desarrollo de competencias de análisis histórico, espacial y ciudadano.
- Fortalecimiento de la conciencia crítica sobre los derechos colectivos y el papel de la comunidad afrodescendiente en la sociedad colombiana.

### **2.3 Área de Ciencias Naturales Grado 6°**

#### **2.3.1 Fundamentación**

El área de Ciencias Naturales en grado 6° busca que los estudiantes comprendan fenómenos físicos, químicos y biológicos relacionados con su entorno inmediato y global. Según los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), en este nivel los estudiantes deben desarrollar habilidades para observar, describir, explicar y predecir fenómenos naturales mediante procesos de indagación científica.

Los DBA (MEN, 2016) señalan que los estudiantes de grado 6° deben ser capaces de:

- Reconocer la diversidad biológica y su importancia en la vida cotidiana.
- Identificar relaciones entre seres vivos y su entorno.
- Comprender procesos físicos relacionados con la energía y el movimiento.
- Relacionar el conocimiento científico con prácticas culturales y productivas.

En Olaya Herrera, Nariño, la comunidad afronariñense mantiene un estrecho vínculo con la naturaleza: el uso de plantas medicinales, la pesca artesanal, la construcción de embarcaciones fluviales y las prácticas agrícolas tradicionales son expresiones culturales que pueden convertirse en oportunidades pedagógicas para enseñar ciencia desde el territorio. Esta propuesta busca articular el conocimiento escolar con los saberes ancestrales, generando aprendizajes significativos que valoren tanto la tradición como la ciencia moderna.

#### **2.3.2 Alineación con DBA y EBC**

Competencias y Estándares MEN (2006)	DBA Ciencias Naturales – Grado 6° (MEN, 2016)	Adaptación etnoeducativa
Comprender la biodiversidad y su papel en el equilibrio de los ecosistemas.	Reconoce la importancia de la biodiversidad para la vida.	Estudio del huerto escolar de plantas medicinales y su uso tradicional en la comunidad afro.
Identificar procesos físicos relacionados con la energía y el movimiento.	Explica fenómenos de movimiento y flotación en el entorno.	Análisis de la física en las embarcaciones fluviales usadas para la pesca y el transporte.
Utilizar la observación y la experimentación como estrategias de indagación.	Realiza observaciones y experimentos sencillos para comprender fenómenos naturales.	Registro de observaciones en diarios de campo sobre cultivos, pesca y prácticas de salud comunitarias.
Relacionar ciencia, tecnología y sociedad.	Reconoce la relación entre conocimiento científico y vida cotidiana.	Contrastar explicaciones científicas con los saberes ancestrales sobre plantas medicinales y prácticas productivas.

### 2.3.3 Actividades pedagógicas

#### Actividad 1: Huerto escolar de plantas medicinales

**Propósito:** Reconocer la biodiversidad local y relacionar los usos tradicionales de las plantas con explicaciones científicas.

**Pasos:**

- Identificación de especies utilizadas por la comunidad (ruda, hierbabuena, albahaca, anamú, borrachero). Siembra y cuidado de un huerto escolar.
- Elaboración de fichas botánicas con información científica (nombre común, nombre científico, partes de la planta, hábitat) y saberes tradicionales (usos, preparaciones, precauciones).
- Presentación en feria escolar “Plantas que curan y enseñan”.

**Recursos:** Semillas, tierra, macetas, cuadernos de campo, cámaras fotográficas.

**Evaluación:**

- Precisión en la observación y registro científico.
- Inclusión de saberes tradicionales en las fichas.
- Cuidado del huerto y responsabilidad compartida.
- Claridad en la presentación oral.

**Actividad 2: La física en la pesca**

**Propósito:** Comprender principios físicos como flotabilidad, resistencia y movimiento en contextos culturales.

**Pasos:**

- Observación de embarcaciones de la comunidad (canoas, bongos). Discusión sobre materiales usados, distribución del peso y estabilidad.
- Construcción de modelos a escala con madera o cartón.
- Prueba experimental en agua (recipientes grandes o estanques). Análisis de resultados y conexión con principios de la física.

**Recursos:** Madera liviana, cartón, recipientes con agua, balanzas.

**Evaluación:**

- Creatividad y funcionalidad en los modelos.
- Explicación clara de principios físicos.
- Relación entre práctica cultural y ciencia escolar.
- Trabajo en equipo.

**Actividad 3: Caminata ecológica con diario de campo**

**Propósito:** Desarrollar habilidades de observación científica y conciencia ambiental.

**Pasos:**

- Caminata guiada por un sabedor local en un ecosistema cercano (río, bosque, manglar).
- Registro en diario de campo de especies observadas y prácticas de cuidado ambiental.
- Elaboración de un informe comparando observaciones con información científica consultada en textos escolares.
- Socialización de hallazgos en grupos.

**Recursos:** Cuadernos de campo, lápices, cámaras, guías de biodiversidad.

**Evaluación:**

- Rigor en el registro de observaciones.
- Capacidad para contrastar saber tradicional y científico.
- Participación activa en la socialización.
- Reflexión crítica sobre la importancia del cuidado ambiental.

**2.3.4 Estrategias didácticas**

**Aprendizaje Basado en Indagación (ABI):** observación, registro, experimentación y explicación.

**Diálogo de saberes:** participación de sabedores tradicionales en la identificación de especies y prácticas productivas.

**Pedagogía del territorio:** uso del entorno natural como aula viva.

**Evaluación formativa:** uso de diarios de campo, fichas y rúbricas interculturales.

### 2.3.5 Rúbrica de evaluación de Ficha botánica

Criterio	Avanzado (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Registro científico	Incluye nombre científico, partes de la planta, hábitat y cuidados con precisión.	Incluye la mayoría de los datos con algunas imprecisiones.	Incluye pocos datos y con errores frecuentes.	El registro es incompleto y confuso.
Registro cultural	Describe detalladamente los usos tradicionales y precauciones.	Describe algunos usos tradicionales con claridad.	Menciona usos superficiales sin detalle.	No incluye registro de saberes tradicionales.
Presentación visual	La ficha es clara, ilustrada	La ficha es clara pero con pocos	La ficha es poco	La ficha carece de presentación

	y estéticamente organizada.	elementos visuales.	organizada o con errores.	visual adecuada.
Responsabilidad	Participa activamente en el cuidado del huerto y el registro.	Participa con regularidad en el cuidado y registro.	Su participación es limitada y ocasional.	No participa en las actividades asignadas.

### 2.3.6 Resultados esperados en Ciencias Naturales

- Desarrollo de habilidades de observación, descripción y análisis científico.
- Reconocimiento de la biodiversidad local y su relación con la cultura afronariñense.
- Comprensión de fenómenos físicos a partir de prácticas culturales como la pesca.
- Fortalecimiento de la conciencia ambiental y la responsabilidad con el territorio.
- Valoración de los saberes tradicionales como complemento al conocimiento científico escolar.

## 2.4 Área de Matemáticas Grado 6°

### 2.4.1 Fundamentación

El área de Matemáticas en grado 6° busca desarrollar el pensamiento numérico, variacional, espacial y aleatorio. Según los EBC (MEN, 2006), los estudiantes deben ser capaces de usar números naturales, enteros, fraccionarios y decimales en la resolución de problemas cotidianos, interpretar información cuantitativa y aplicar el razonamiento proporcional. De acuerdo con los DBA, MEN, 2016), los estudiantes de este nivel deben:

- Reconocer y usar fracciones, decimales y porcentajes en contextos reales.

- Resolver problemas de proporcionalidad en situaciones cotidianas.
- Aplicar el pensamiento lógico-matemático para la toma de decisiones.

En el contexto afronariñense, la gastronomía tradicional, las faenas de pesca y las prácticas de comercio local son escenarios que demandan el uso de cálculos matemáticos. Al trabajar con recetas, distribución de alimentos, cálculo de costos y presupuestos familiares, los estudiantes aprenden a darle sentido práctico y cultural a la matemática escolar, generando aprendizajes más significativos y contextualizados.

#### 2.4.2 Alineación con DBA y EBC

Competencias y Estándares MEN (2006)	DBA Matemáticas – Grado 6° (MEN, 2016)	Adaptación etnoeducativa
Utilizar fracciones, decimales y porcentajes en problemas cotidianos.	Reconoce y aplica fracciones, decimales y porcentajes en situaciones reales.	Ajuste de recetas tradicionales (arroz con coco, sancocho de pescado).
Resolver problemas de proporcionalidad y razón.	Resuelve problemas de razón y proporción.	Distribución de alimentos en mingas comunitarias y cálculos en faenas de pesca.
Interpretar y organizar información en tablas y gráficos.	Representa datos en tablas y gráficos sencillos.	Elaboración de tablas de costos y gráficos de producción local.
Usar el razonamiento lógico para tomar decisiones.	Aplica estrategias para resolver problemas cotidianos.	Elaboración de presupuestos familiares y comunitarios.

### 2.4.3 Actividades pedagógicas

#### Actividad 1: Matemáticas del fogón

**Propósito:** Aplicar fracciones, proporciones y porcentajes en la preparación de recetas tradicionales.

**Pasos:**

- Seleccionar una receta afrodescendiente (ejemplo: arroz con coco, encocado de pescado).
- Establecer cantidades para 4 personas.
- Ajustar las cantidades para 8, 12 y 20 personas, trabajando con fracciones y proporciones.
- Calcular el costo de los ingredientes para cada cantidad de personas.
- Representar la información en una tabla y un gráfico de barras.

**Recursos:** Recetas locales, calculadora, hojas de trabajo, tablas.

**Evaluación:**

- Exactitud en los cálculos.
- Claridad en el uso de fracciones y porcentajes.
- Organización de tablas y gráficos.
- Pertinencia cultural en la actividad.

#### Actividad 2: Presupuesto de faenas de pesca

**Propósito:** Usar el pensamiento numérico y porcentual para organizar ingresos y egresos en una simulación de faena pesquera.

**Pasos:**

- Presentación de un caso ficticio: una faena de pesca que genera ingresos por la venta de pescado.
- Distribución de los ingresos en porcentajes: costos de gasolina, pago de ayudantes, ahorro, alimentación familiar.
- Elaboración de un presupuesto escrito con cálculos en números y en porcentajes.
- Comparación de presupuestos en equipos y análisis de decisiones tomadas.

**Recursos:** Plantillas de presupuesto, calculadora, material gráfico.

**Evaluación:**

- Corrección de cálculos porcentuales.
- Presentación ordenada del presupuesto.
- Argumentación en las decisiones económicas tomadas.
- Trabajo en equipo.

**Actividad 3: Juegos matemáticos con mercado comunitario**

**Propósito:** Resolver problemas de aritmética en contextos de compra y venta.

**Pasos:**

- Simulación de un mercado comunitario en el aula con productos ficticios (coco, pescado, plátano, maíz). Estudiantes asumen roles de vendedores y compradores.
- Resolución de problemas con operaciones básicas, cálculo de vueltos y descuentos.
- Registro en tablas de ingresos y gastos.

**Recursos:** Material didáctico (billetes falsos, etiquetas de precios).

**Evaluación:**

- Agilidad en cálculos básicos.

- Manejo de operaciones en situaciones reales.
- Organización de los registros contables.
- Participación activa en la dinámica.

#### 2.4.4 Estrategias didácticas

**ABP:** resolución de situaciones reales del entorno.

**Contextualización cultural:** uso de gastronomía, pesca y mercado como escenarios de aprendizaje.

**Trabajo colaborativo:** actividades en equipos con roles diferenciados. Evaluación formativa: retroalimentación constante en cálculos y presentaciones.

#### 2.4.5 Rúbrica de evaluación “Matemáticas del fogón”

Criterio	Avanzado (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Uso de fracciones y proporciones	Aplica fracciones y proporciones con total exactitud en todos los cálculos.	Aplica fracciones y proporciones con leves errores.	Aplica fracciones y proporciones con errores frecuentes.	No aplica fracciones ni proporciones de forma adecuada.
Uso de porcentajes	Calcula porcentajes con precisión y claridad.	Calcula porcentajes con algunos errores menores.	Calcula porcentajes con errores frecuentes.	No logra calcular porcentajes de

				manera correcta.
Organización de tablas y gráficos	Presenta tablas y gráficos completos, claros y bien organizados.	Presenta tablas y gráficos adecuados con detalles por mejorar.	Presenta tablas o gráficos incompletos.	No organiza la información en tablas ni gráficos.
Pertinencia cultural	Integra de manera explícita la receta y el contexto cultural.	Integra parcialmente la receta y el contexto cultural.	La integración cultural es superficial.	No hay integración cultural.

#### 2.4.6 Resultados esperados en Matemáticas

- Los estudiantes aplican fracciones, decimales y porcentajes en problemas contextualizados.
- Desarrollan competencias de organización y representación de datos mediante tablas y gráficos.
- Reconocen la pertinencia de las matemáticas en su vida cotidiana y cultural.
- Fortalecen el pensamiento lógico-matemático y la toma de decisiones en situaciones reales.
- Relacionan las matemáticas escolares con las prácticas productivas y culturales de la comunidad afronariñense.

## **2.5 Área de Educación Artística – Grado 6°**

### **2.5.1 Fundamentación**

El área de Educación Artística busca que los estudiantes desarrollen sensibilidad estética, creatividad y apreciación cultural. Según los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), en grado 6° los estudiantes deben ser capaces de:

- Reconocer y valorar diversas manifestaciones artísticas.
- Producir obras artísticas con sentido estético.
- Comprender el arte como forma de comunicación y expresión cultural.

Por su parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, MEN, 2016) señalan que los estudiantes deben ser capaces de:

- Identificar elementos básicos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.
- Participar en experiencias de creación artística.
- Relacionar la práctica artística con la identidad cultural y el contexto social.

En Olaya Herrera, Nariño, la música del Pacífico (currulao, bunde, alaba'os), los instrumentos tradicionales (marimba, cununo, guasá) y las danzas colectivas son expresiones que han sido declaradas Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO (2010). Estas manifestaciones artísticas no deben ser vistas únicamente como folclor, sino como un lenguaje pedagógico que fortalece la identidad y la memoria cultural. Integrarlas en el currículo de grado 6° permite que los estudiantes no solo conozcan su herencia, sino que también la vivencien y la proyecten en nuevos formatos creativos.

### **2.5.2 Alineación con DBA y EBC**

Competencias y Estándares MEN (2006)	DBA Educación Artística – Grado 6° (MEN, 2016)	Adaptación etnoeducativa
Reconocer y valorar manifestaciones artísticas de diferentes culturas.	Identifica elementos básicos de la música, danza y artes visuales.	Reconocer la música del currulao, el bunde y los alaba'os como expresiones identitarias afronariñenses.
Expresarse mediante el arte en diferentes lenguajes.	Participa en experiencias de creación artística.	Creación de coreografías colectivas de danza afro y elaboración de murales comunitarios.
Comprender el arte como forma de comunicación cultural.	Relaciona la práctica artística con su identidad cultural.	Reflexionar sobre el arte como memoria de resistencia y como lenguaje de comunidad.
Producir obras artísticas con sentido estético y crítico.	Crea obras sencillas que comunican ideas y sentimientos.	Producción de piezas musicales y plásticas inspiradas en la vida cotidiana de la comunidad.

### 2.5.3 Actividades pedagógicas

#### Actividad 1: Laboratorio de currulao

**Propósito:** Vivenciar la música y danza del currulao como expresión cultural y artística del Pacífico.

**Pasos:**

- Presentación de los instrumentos básicos: marimba, cununo, bombo, guasá.
- Ejercicios iniciales de percusión corporal para reconocer ritmos.
- Ensayo de patrones rítmicos básicos con instrumentos o sustitutos caseros.
- Montaje de una coreografía colectiva inspirada en movimientos del currulao.
- Presentación final en un acto cultural escolar.

**Recursos:** Instrumentos musicales (o sustitutos), grabaciones de música tradicional, espacio amplio.

**Evaluación:**

- Reconocimiento y reproducción de patrones rítmicos.
- Coordinación corporal y participación en la danza.
- Creatividad en la puesta en escena.
- Respeto y valoración de la tradición cultural.

**Actividad 2: Exposición “Memorias de azotea”**

**Propósito:** Representar artísticamente las prácticas culturales cotidianas de la comunidad.

**Pasos:**

- Conversación con sabedores sobre la importancia del fogón y la azotea como espacios de transmisión cultural.
- Producción de obras visuales (dibujos, collages, pinturas) inspiradas en estas prácticas.
- Montaje de una exposición escolar con los trabajos de los estudiantes.
- Invitación a las familias y comunidad para dialogar en torno a las obras.

**Recursos:** Papel, témperas, lápices de colores, cartulinas, fotografías de referencia.

**Evaluación:**

- Creatividad y originalidad en la obra.
- Claridad en la representación cultural.
- Esfuerzo y dedicación en el proceso artístico.
- Participación en el montaje y socialización de la exposición.

**Actividad 3: Teatro comunitario “Voces de la memoria”**

**Propósito:** Expresar a través del teatro relatos de la tradición oral afronariñense.

**Pasos:**

- Selección de relatos locales (leyendas, historias de resistencia, testimonios). Adaptación de los relatos en pequeños guiones teatrales.
- Ensayos de actuación, entonación y expresión corporal.
- Presentación en una muestra artística para la comunidad educativa.

**Recursos:** Vestuario sencillo, utilería, guiones adaptados.

**Evaluación:**

- Interpretación expresiva y adecuada al relato.
- Trabajo en equipo en los ensayos.
- Pertinencia cultural en el contenido.
- Creatividad en la puesta en escena.

**2.5.4 Estrategias didácticas**

**Pedagogía vivencial:** aprendizaje a través de la música, la danza y el teatro como experiencias corporales.

**Aprendizaje colaborativo:** creación colectiva de coreografías, obras y murales.

**Diálogo de saberes:** inclusión de músicos, artistas y sabedores de la comunidad como co-docentes.

**Proyectos artísticos integrados:** articulación de danza, música, teatro y artes visuales en un solo festival cultural escolar.

### 2.5.5 Rúbrica de evaluación de Presentación de currulao

Criterio	Avanzado (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Reconocimiento rítmico	Identifica y reproduce con precisión los patrones rítmicos.	Identifica y reproduce con algunos errores menores.	Reconoce parcialmente los ritmos, con errores frecuentes.	No logra identificar ni reproducir los ritmos.
Coordinación corporal	Coordina movimientos de manera fluida y armónica.	Coordina movimientos con leves dificultades.	Muestra coordinación limitada en la danza.	No logra coordinar los movimientos básicos.
Creatividad	La presentación es innovadora y refleja aportes propios.	La presentación incluye algunos elementos creativos.	La creatividad es mínima y poco evidente.	No hay aportes creativos.
Valoración cultural	Respeto y valora la tradición	Respeto parcialmente la	La valoración cultural es superficial.	No hay reconocimiento

	afronariñense en la puesta en escena.	tradición cultural.		de la tradición cultural.
--	---	------------------------	--	------------------------------

### 2.5.6 Resultados esperados en Educación Artística

- Reconocimiento de la música, danza y artes visuales afronariñenses como patrimonio cultural.
- Desarrollo de la expresión corporal, creativa y estética.
- Fortalecimiento de la identidad cultural mediante experiencias artísticas significativas.
- Integración de diferentes lenguajes artísticos (música, danza, teatro, artes visuales). Generación de espacios de diálogo comunitario a través del arte.

## 2.6 Área de Educación Ética y Ciudadana – Grado 6°

### 2.6.1 Fundamentación

El área de Educación Ética y Ciudadana busca la formación integral de los estudiantes como sujetos de derechos, capaces de convivir en sociedad, ejercer su ciudadanía y tomar decisiones responsables. Según los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006), en grado 6° los estudiantes deben fortalecer la autorregulación, el respeto por la diferencia y la capacidad de deliberar sobre asuntos colectivos. Los DBA (MEN, 2016) en este campo señalan que el estudiante debe ser capaz de:

- Reconocer sus derechos y deberes como ciudadano.
- Argumentar en torno a situaciones que impliquen dilemas éticos.
- Participar en procesos de toma de decisiones colectivas.
- Reconocer y rechazar prácticas de discriminación.

En Olaya Herrera, la población estudiantil afrodescendiente enfrenta retos como el racismo estructural, la exclusión y la falta de reconocimiento de sus aportes culturales en los espacios escolares. En este sentido, la Educación Ética y Ciudadana debe convertirse en un espacio de reflexión crítica, donde los estudiantes aprendan a reconocerse como sujetos de dignidad y a valorar la diversidad como principio fundamental de convivencia.

### 2.6.2 Alineación con DBA y EBC

Competencias y Estándares MEN (2006)	DBA Ética y Ciudadanía – Grado 6° (MEN, 2016)	Adaptación etnoeducativa
Reconocer y defender los derechos humanos.	Identifica derechos y deberes en diferentes contextos.	Analizar los derechos colectivos de la comunidad afro (Ley 70 de 1993, Constitución de 1991).
Argumentar en dilemas éticos y situaciones de conflicto.	Explica razones a favor o en contra en situaciones de dilema.	Debates sobre racismo, exclusión y discriminación en la escuela y la sociedad.
Participar en procesos de toma de decisiones colectivas.	Participa en acuerdos y decisiones grupales.	Simulación de asambleas comunitarias inspiradas en el Consejo Comunitario.
Respetar la diferencia y rechazar la discriminación.	Identifica prácticas discriminatorias y propone alternativas.	Creación de un mural colectivo “Escuela sin racismo” con mensajes contra la discriminación.

### 2.6.3 Actividades pedagógicas

### Actividad 1: Debate escolar “El racismo en la escuela y la sociedad”

**Propósito:** Promover el pensamiento crítico frente a la discriminación y fortalecer la argumentación en situaciones de dilema ético.

**Pasos:**

- Lectura inicial de un caso real sobre discriminación racial en Colombia.
- Conformación de equipos para debatir posturas a favor y en contra.
- Preparación de argumentos con base en los derechos humanos y la Ley 70. Realización del debate con moderador y tiempo de intervenciones.
- Reflexión grupal sobre aprendizajes obtenidos.

**Recursos:** Textos normativos, artículos de prensa, micrófono.

**Evaluación:**

- Claridad y solidez de los argumentos.
- Uso de referentes normativos y éticos.
- Respeto durante las intervenciones.
- Participación activa.

### Actividad 2: Simulación de asamblea comunitaria

**Propósito:** Desarrollar la capacidad de tomar decisiones colectivas de manera democrática, inspirándose en las prácticas de los Consejos Comunitarios.

**Pasos:**

- Los estudiantes eligen un tema de interés escolar (ejemplo: uso de los espacios comunes, actividades culturales). Se asignan roles (presidente, secretario, voceros, estudiantes delegados).

- Se lleva a cabo la asamblea con exposición de propuestas, deliberación y votación.
- Registro de conclusiones en un acta oficial.

**Recursos:** Papel, lápices, formato de acta, espacio para la asamblea.

**Evaluación:**

- Participación activa y respetuosa.
- Argumentación de propuestas.
- Organización y cumplimiento de roles.
- Redacción clara del acta.

**Actividad 3: Mural colectivo “Escuela sin racismo”**

**Propósito:** Expresar mensajes contra la discriminación a través de un medio artístico colectivo.

**Pasos:**

- Conversación inicial sobre experiencias de discriminación en la vida cotidiana.
- Diseño colaborativo del mural con frases, dibujos y símbolos de igualdad.
- Elaboración del mural en un espacio visible de la institución.
- Inauguración del mural con participación de la comunidad educativa.

**Recursos:** Pinturas, brochas, cartulinas, papelógrafos.

**Evaluación:**

- Creatividad en el diseño.
- Claridad en el mensaje contra la discriminación.
- Participación equitativa.
- Respeto durante el proceso de creación.

### 2.6.4 Estrategias didácticas

**Aprendizaje dialógico:** construcción colectiva de significados a través del debate y la deliberación.

Simulación y juego de roles: recreación de escenarios comunitarios para aprender sobre democracia.

**Educación intercultural crítica:** análisis del racismo estructural y construcción de alternativas desde la escuela.

**Integración arte-ética:** uso del mural como expresión de valores ciudadanos.

### 2.6.5 Rúbrica de evaluación de Debate escolar

Criterio	Avanzado (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Argumentación	Expone argumentos sólidos con ejemplos y referentes normativos claros.	Expone argumentos adecuados con algunos referentes.	Argumentos poco claros o sin respaldo normativo.	Argumentos débiles y sin justificación.
Respeto y convivencia	Escucha, respeta y valora todas las intervenciones.	Respeto la mayoría de las intervenciones.	Presenta dificultades para escuchar y respetar.	No respeta las intervenciones de los demás.

Uso de recursos normativos	Usa con precisión derechos humanos y leyes aplicables.	Hace referencia general a derechos y leyes.	Menciona superficialmente normas sin explicación.	No utiliza referentes normativos.
Participación	Participa de manera activa en todo el debate.	Participa en algunas intervenciones.	Participa de manera limitada.	No participa.

### **2.6.6 Resultados esperados en Ética y Ciudadanía**

- Desarrollo del pensamiento crítico frente a la discriminación y el racismo.
- Comprensión de la importancia de los derechos humanos y los derechos colectivos afrodescendientes.
- Fortalecimiento de competencias ciudadanas: argumentación, deliberación y participación.
- Generación de una cultura escolar inclusiva y respetuosa de la diversidad.
- Incorporación de prácticas democráticas inspiradas en los Consejos Comunitarios.

### **2.8 Ejes Transversales y Evaluación General**

#### **2.8.1 Ejes transversales de la propuesta**

La propuesta curricular etnoeducativa para grado 6° en la Institución Educativa La Inmaculada conecta los aprendizajes de todas las áreas en torno a seis ejes transversales

que reflejan la identidad cultural, la memoria y el derecho a la educación de la comunidad afronariñense.

### **Identidad y memoria histórica afronariñense**

Reivindica la historia, la resistencia y las luchas sociales de la comunidad. Se manifiesta en Lengua Castellana (crónicas, décimas), Sociales (línea de tiempo) y Ética (debates sobre racismo).

### **Oralidad y tradición cultural**

Reconoce la palabra hablada como fuente de saber. Integra relatos, alaba'os, chigualos y cantos en las áreas de Lengua, Artística y Tecnología (podcasts, repositorio digital).

### **Territorio, ambiente y prácticas productivas**

El territorio es aula viva para enseñar ciencias, geografía y cultura. Se expresa en Ciencias Naturales (huerto medicinal, caminata ecológica) y Matemáticas (presupuesto de faenas de pesca).

### **Arte, música y danza del Pacífico**

El arte es lenguaje pedagógico y forma de resistencia cultural. Aparece en Educación Artística (currulao, murales) y como recurso transversal en Lengua y Sociales.

### **Derechos humanos, ciudadanía y antirracismo**

Fortalece la conciencia crítica frente a la discriminación. Articulado en Ética y Ciudadanía (debates, asambleas), Sociales (foros) y proyectos institucionales.

### **Ciencia, tecnología y saberes locales**

Promueve el diálogo entre conocimiento científico y prácticas ancestrales. Se desarrolla en Ciencias Naturales (usos medicinales), Tecnología (repositorio digital, QR) y Matemáticas (recetas, mercado comunitario).

### 2.8.2 Propuesta de evaluación general

La evaluación se concibe como formativa, situada e intercultural, orientada a medir logros académicos, y valorar la pertinencia cultural, la participación comunitaria y el crecimiento personal de los estudiantes.

#### **Principios de la evaluación:**

**Integralidad:** contempla dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales.

**Pertinencia cultural:** reconoce y valora los saberes afronariñenses como fuente legítima de aprendizaje.

**Participación:** incluye autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

**Formativa:** ofrece retroalimentación continua y oportuna.

#### **Instrumentos de evaluación:**

**Rúbricas interculturales:** diseñadas para valorar aprendizajes desde la perspectiva escolar y cultural.

**Listas de cotejo:** para observar participación y cumplimiento de tareas.

**Diarios de campo:** usados en Ciencias Naturales, Sociales y Lengua.

**Portafolios digitales y físicos:** con evidencias de aprendizaje (crónicas, podcasts, presupuestos, murales). Actas y registros comunitarios: resultado de asambleas escolares y foros ciudadanos.

### 2.8.3 Criterios de evaluación transversales

- **Pertinencia cultural e identidad (30%):** Grado en que el estudiante incorpora y respeta los saberes culturales en sus producciones. Ejemplo: reflejar la tradición oral en las crónicas o en los podcasts.

- Competencias académicas (25%): Desarrollo de habilidades en lectura, escritura, razonamiento lógico, comprensión científica. Ejemplo: exactitud de cálculos en Matemáticas del fogón, rigor en fichas botánicas.
- Trabajo colaborativo y participación (20%): Implicación en proyectos grupales, respeto por los roles y compromiso en actividades colectivas.
- Creatividad y producción artística (15%): Innovación en propuestas de danza, teatro, murales y productos digitales.
- Ética y responsabilidad (10%): Uso respetuoso de relatos, imágenes y testimonios. Cumplimiento de protocolos de consentimiento informado y derechos de autor.

#### **2.8.4 Resultados esperados de la transversalidad**

- La escuela se consolida como espacio de preservación y resignificación de la memoria cultural afronariñense.
- Los estudiantes reconocen su identidad cultural como parte integral de su formación.
- Se desarrollan competencias académicas alineadas con los DBA y EBC del MEN, contextualizadas a la vida comunitaria.
- Se fortalece la relación escuela–familia–comunidad, creando puentes de diálogo intergeneracional.
- Se fomenta un currículo intercultural y crítico, capaz de responder a los retos sociales y educativos del territorio.

### **3. Síntesis de resultados esperados**

La implementación de esta propuesta curricular etnoeducativa en grado 6° de la Institución Educativa La Inmaculada permitirá alcanzar resultados a nivel pedagógico, cultural, comunitario y social.

**En el ámbito pedagógico:** Los estudiantes aplicarán los DBA y EBC del MEN en contextos culturalmente significativos, fortaleciendo competencias comunicativas, matemáticas, científicas, artísticas y ciudadanas. El currículo será más pertinente y contextualizado, integrando de forma estructural los saberes ancestrales con los contenidos académicos. Se incrementará la motivación estudiantil mediante actividades prácticas, colaborativas y relacionadas con su cotidianidad.

**En el ámbito cultural:** Los estudiantes reconocerán y valorarán la identidad afronariñense como parte constitutiva de su formación escolar. Se preservarán y difundirán manifestaciones culturales como la música del currulao, los alaba'os, los relatos orales, la gastronomía tradicional y el uso de plantas medicinales. Se consolidará un repositorio digital y físico de memorias afro, como recurso educativo de consulta permanente.

**En el ámbito comunitario:** Se fortalecerá el vínculo escuela–familia–comunidad mediante proyectos colectivos, exposiciones, festivales y asambleas escolares. Los sabedores locales participarán activamente como co-docentes, contribuyendo al diálogo de saberes. Se impulsará la creación de espacios de formación ciudadana, inspirados en prácticas comunitarias como los Consejos Comunitarios.

**En el ámbito social:** Se promoverá una cultura escolar antirracista e inclusiva, con prácticas pedagógicas orientadas al respeto, la diversidad y la equidad. Los estudiantes desarrollarán conciencia crítica frente a problemáticas como el racismo estructural, la

exclusión y la pérdida de la identidad cultural. La propuesta aportará a la construcción de un proyecto educativo intercultural que pueda ser replicado en otras instituciones del Pacífico nariñense.

#### **4. Conclusiones**

La propuesta curricular etnoeducativa responde a una deuda histórica del sistema escolar con la comunidad afronariñense, al integrar de manera estructural sus saberes, memorias y prácticas en el currículo de grado 6°. La vinculación entre los DBA y EBC del MEN con los saberes tradicionales demuestra que la calidad educativa no se opone a la identidad cultural, sino que se potencia al reconocer el territorio, la oralidad, el arte y las prácticas productivas como escenarios pedagógicos. La transversalidad de la identidad cultural afronariñense en todas las áreas, Lengua, Sociales, Naturales, Matemáticas, Artística, Ética y Tecnología, construye un currículo más inclusivo, integral y coherente con el derecho a una educación pertinente.

Asimismo, la implementación de metodologías activas como el ABP, la indagación científica y el diálogo de saberes con sabedores locales fortalece la motivación, la participación y la construcción colectiva del conocimiento. La evaluación intercultural y situada, basada en rúbricas y portafolios, garantiza un proceso más justo y formativo, que reconoce los logros académicos, la pertinencia cultural y la ética en el aprendizaje. De esta forma, la propuesta constituye un aporte práctico y transformador para la escuela, con potencial de impacto comunitario y social.

#### **5. Recomendaciones**

**A nivel institucional:**

- Incorporar la propuesta curricular en los planes de área y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Establecer un comité etnoeducativo que supervise la implementación y evalúe su impacto.

**A nivel pedagógico:**

- Capacitar a los docentes en enfoques interculturales y en la didáctica de la etnoeducación.
- Fortalecer el uso de recursos TIC para la preservación cultural, garantizando conectividad y equipos adecuados.

**A nivel comunitario:**

- Involucrar de manera sistemática a sabedores locales, familias y Consejos Comunitarios en las actividades escolares.
- Promover festivales, ferias y proyectos culturales donde los estudiantes presenten sus productos artísticos, científicos y tecnológicos.

**A nivel de política educativa:**

- Socializar esta experiencia con la Secretaría de Educación Departamental y con la Mesa de Etnoeducación del Pacífico nariñense, para su posible réplica.
- Gestionar recursos externos (ONG, universidades, instituciones culturales) para la sostenibilidad del repositorio digital y los proyectos transversales.

**Referencias**

Aguado, T., & Sleeter, C. (2021). Educación intercultural crítica: hacia una pedagogía decolonial. Editorial Morata.

Asamblea Departamental de Nariño. (2013). Ordenanza 037: Por medio de la cual se adopta la Política Pública Departamental de Educación para Comunidades Negras en Nariño. Pasto: Asamblea Departamental.

Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). Estándares básicos de competencias en tecnología e informática. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Orientaciones pedagógicas para la etnoeducación afrocolombiana. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Orientaciones pedagógicas para su implementación. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). Circular 19: Orientaciones para el fortalecimiento de la etnoeducación afrocolombiana. Bogotá: MEN.

República de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993: Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia. Diario Oficial No. 41.013.

República de Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995: Por el cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos. Diario Oficial No. 42.118.

República de Colombia. (1998). Decreto 1122 de 1998: Por el cual se establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Diario Oficial No. 43.320.

Semanate, L., & Serna, J. (2024). Etnoeducación afrocolombiana: políticas, pedagogías y resistencias. Universidad del Valle.

UNESCO. (2010). La marimba, cantos y danzas tradicionales del Pacífico sur colombiano: Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. París: UNESCO.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## Secuencia didáctica (Plan de unidad) Grado 6°

### Título de la unidad: Raíces de mar y río: memoria, ritmos y saberes del Pacífico

**Duración:** 4 semanas (8 sesiones × 90 minutos)

**Áreas articuladas:** Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Educación Artística, Ética y Ciudadanía, Tecnología e Informática.

**Producto integrador:** Festival “Voces de la Inmaculada”: muestra pública con (a) podcast de tradición oral; (b) pieza escénico-musical (currulao/bunde); (c) galería con crónicas y códigos QR; (d) fichas botánicas del huerto medicinal; (e) infografía de Matemáticas del fogón (recetas, costes y proporciones).

### 1. Propósitos formativos y alineación MEN (síntesis)

**Lengua (EBC-DBA):** comprender y producir crónicas/décimas; exposición oral y multimodal.

**Sociales (EBC-DBA):** reconocer procesos históricos afros; elaborar línea de tiempo y cartografía social.

**Naturales (EBC-DBA):** biodiversidad local y uso de plantas medicinales; indagación científica y diario de campo.

**Matemáticas (EBC-DBA):** fracciones, proporciones y porcentajes en recetas y economía local; tablas y gráficos.

**Artística (EBC-DBA):** apreciación y creación (música/danza del Pacífico; artes visuales).

**Ética y Ciudadanía (EBC-DBA):** antirracismo, derechos, deliberación y acuerdos.

**Tecnología (EBC-DBA):** producción digital (podcast, QR) con ética y consentimiento informado.

## 2. Pregunta guía y objetivos de aprendizaje

**Pregunta guía:** ¿Cómo podemos reconocer, preservar y comunicar la memoria y los saberes afronariñenses desde la escuela?

**Objetivos** (al finalizar la unidad, el estudiante):

- Documenta un relato oral y lo transforma en crónica y podcast con calidad técnica y respeto cultural.
- Interpreta la historia local afro con líneas de tiempo y mapas del territorio significativo.
- Explica el valor de plantas medicinales con una ficha botánica que integra saber local y ciencia escolar.
- Aplica fracciones, proporciones y porcentajes en recetas tradicionales y presupuestos (tablas y gráficos).
- Participa en el montaje escénico-musical (currulao y bunde) con coordinación y sentido de identidad.
- Usa TIC para publicar productos (podcast y QR), aplicando protocolos éticos (consentimiento, autoría).

## 3. Enfoques y criterios transversales

- Interculturalidad crítica y etnoeducación.
- Pedagogía del territorio (río, fogón, azotea, huerto).ABP, Indagación y Talleres artísticos.
- Evaluación formativa, situada e intercultural (rúbricas, diarios, portafolio).Ética y consentimiento informado (voz e imagen; autoría; almacenamiento seguro).

## 4. Inclusión y diversidad (PIAR)

- Andamiaje de lectura y escritura (plantillas guiadas, pictogramas, dictado). Roles rotativos (cronista, sonidista, percusionista, cartógrafo, curador).
- Opciones multimodales de evidencia (audio, dibujo, tabla, video).
- Ajuste de expectativas y coevaluación amigable.

## 5. Plan de sesiones (8 × 90')

### Sesión 1. Lanzamiento, identidad y acuerdos éticos (90')

- **Propósito:** activar saberes previos; fijar la pregunta guía; acordar protocolos éticos.
- Inicio** (15'): dinámica "Mi mapa de identidad" (palabras e imágenes que me representan: río, fogón, marimba...).
- Desarrollo** (55'):
- Mini-charla: ¿qué es memoria, identidad y saber ancestral?
  - Presentación del producto integrador y cronograma.
  - Protocolo de consentimiento (para entrevistas y grabaciones): explicación y envío de formatos a casa.
  - Diagnóstico rápido (K-W-L) sobre tradición oral, música, danza, plantas y recetas.

**Cierre** (20'): diario de aprendizaje; conformación de equipos (Oralidad, Música y Danza, Huerto, Fogón y Matemáticas, Tecnología y Curaduría).

**Evidencias:** KWL, acuerdos, lista de roles.

**Evaluación formativa:** lista de cotejo de participación y comprensión de protocolos.

### Sesión 2. Tradición oral: entrevista a mayor y glosario (90')

**Propósito:** recoger un relato oral con técnica y respeto cultural.

**Inicio (10’):** repaso de consentimiento y ética.

**Desarrollo (65’):**

- Taller breve de entrevista (preguntas abiertas, escucha activa, registro).
- Visita de un mayor/sabedor o escucha de relato previamente grabado.
- Toma de notas y glosario local (términos, expresiones, topónimos).

**Cierre (15’):** organizar audios y notas; plan de transcripción.

**Evidencias:** notas, audio inicial y glosario.

**Evaluación:** lista de cotejo (preguntas pertinentes, respeto, registro).

### Sesión 3. Lengua Castellana: crónica y décima (90’)

**Propósito:** transformar oralidad en texto; explorar poética afro (décima).

**Inicio (10’):** lectura modelo de crónica breve.

**Desarrollo (65’):**

- Estructura de crónica (apertura, hechos, voces, cierre).
- Borrador guiado (2–3 páginas).
- Mini-taller de décima (verso octosílabo; rima; temática del relato).

**Cierre (15’):** pares revisan con lista de verificación; fijar mejoras.

**Evidencias:** borrador de crónica; una décima.

**Evaluación:** rúbrica de producción escrita (coherencia, pertinencia cultural, corrección).

### Sesión 4. Música y danza del Pacífico (90’)

**Propósito:** vivenciar ritmos (currulao y bunde) y ensayar pieza escénica.

**Inicio (10’):** escucha guiada; identificación de patrones rítmicos.

**Desarrollo (65’):**

- Percusión corporal y guasá; secuencias básicas.
- Coreografía colectiva (entradas, figuras, cierres).
- Si hay instrumentos (marimba, cununos y bombo), alternar roles.

**Cierre (15’):** video corto del ensayo para retroalimentación.

**Evidencias:** video de ensayo; guion coreográfico.

**Evaluación:** lista de cotejo (ritmo, coordinación, respeto cultural).

### Sesión 5. Historia y territorio: línea de tiempo y cartografía social (90’)

**Propósito:** situar la memoria afro local en el tiempo y el espacio.

**Inicio (10’):** lectura de breves hitos (esclavización, cimarronaje, abolición, consejos comunitarios).

**Desarrollo (65’):**

- Línea de tiempo mural con hitos locales, nacionales y testimonios.
- Mapa cultural (río, playas, cementerios, azoteas, fogones, casas de cultura).

**Cierre (15’):** pie de foto, leyenda para cada hito y lugar.

**Evidencias:** mural y mapa con leyendas.

**Evaluación:** rúbrica de cartografía social (rigor, relación cultura–territorio, presentación).

### Sesión 6. Saberes y ciencia: huerto de plantas medicinales (90’)

**Propósito:** relacionar saber ancestral con ciencia escolar.

**Inicio (10’):** lluvia de ideas: plantas y usos (con advertencias de seguridad).

**Desarrollo (65’):**

- Siembra y mantenimiento de 3 especies locales (p. ej., ruda, hierbabuena, anamú).

- Ficha botánica: nombre común y científico, parte útil, hábitat, uso tradicional (con precauciones), explicación escolar.
- Diario de campo (fecha, clima, observaciones).

**Cierre (15’):** socialización de avances y cuidados.

**Evidencias:** fichas, diario, fotos.

**Evaluación:** rúbrica de ficha botánica (registro científico, registro cultural, presentación, responsabilidad).

### Sesión 7. Gastronomía y matemática del fogón (90’)

**Propósito:** aplicar fracciones, proporciones y porcentajes en recetas y presupuestos.

**Inicio (10’):** recordar receta local (arroz con coco y encocado).

**Desarrollo (65’):**

- Ajuste de cantidades para 4, 8 y 12 personas (fracciones y proporciones).
- Costeo de ingredientes; tabla y gráfico.
- Presupuesto de faena de pesca (porcentajes: combustible, mano de obra, ahorro).

**Cierre (15’):** reflexión: ¿qué decisiones cambian con los números?

**Evidencias:** tablas, gráficos, hoja de cálculo (si hay TIC).

**Evaluación:** rúbrica “Matemáticas del fogón” (exactitud, organización, explicación, pertinencia cultural).

### Sesión 8. Tecnología, curaduría y muestra pública (90’)

**Propósito:** producir y publicar; montar la exposición; evaluación final.

**Inicio (10’):** repaso de ética digital (consentimiento, créditos, licencias).

**Desarrollo (60’):**

- Podcast (edición básica; 2-3 min).

- Códigos QR enlazados a audio, video y crónica.
- Curaduría: orden de la muestra; fichas técnicas (título, equipo, sinopsis, créditos).

**Cierre (20’):** Festival “Voces de la Inmaculada” (ensayo general o presentación); auto y coevaluación con rúbricas; compromisos de mejora.

**Evidencias:** podcast final, QR impresos, montaje y guion de muestra.

**Evaluación:** rúbrica integradora (identidad, comunicación, investigación, creatividad, ética y colaboración).

## 6. Instrumentos de evaluación (rúbricas)

### 6.1 Rúbrica integradora de la unidad (producto final)

Criterio (ponderación)	Nivel 4 (Excelente)	Nivel 3 (Satisfactorio )	Nivel 2 (Básico)	Nivel 1 (Inicial)
Identidad y rigor cultural (25%)	Integra con profundidad relatos, ritmos, prácticas y contexto local, sin folclorización.	Integra elementos culturales con algunos vacíos.	Integra de forma superficial o descontextualizada.	No hay integración cultural.
Comunicación oral/escrita/digital (20%)	Crónica/podcast claros, coherentes y	Claros con leves imprecisiones	Comprensibles pero con fallas de estructura/técnica.	Confusos y técnicamente débiles.

	técnicamente cuidados.			
Investigación y curaduría (20%)	Evidencia fuentes orales/escritas y organiza materiales con fichas y metadatos.	Evidencia básica de fuentes y organización.	Fuentes escasas y organización débil.	Sin fuentes ni organización.
Creatividad y puesta en escena (20%)	Propuesta original, estética y con dominio rítmico/escénico.	Propuesta adecuada con momentos creativos.	Propuesta limitada y poco original.	Sin propuesta creativa.
Ética y colaboración (15%)	Cumple protocolos, acredita fuentes y colabora equitativamente.	Cumple en general con algunos ajustes.	Incumple parcialmente o colabora de forma desigual.	Incumple y hay problemas de convivencia.

### 6.2 Rúbrica breve de Crónica (Sesión 3)

Coherencia y cohesión, Pertinencia cultural, Corrección lingüística y Socialización (niveles 1–4).

### 6.3 Rúbrica breve de Ficha botánica (Sesión 6)

Registro científico, Registro cultural, Presentación visual y Responsabilidad (niveles 1–4).

#### 6.4 Rúbrica breve – Matemáticas del fogón (Sesión 7)

Fracciones y proporciones, Porcentajes, Tablas y gráficos, Pertinencia cultural (niveles 1–4).

**Portafolio de la unidad:** KWL inicial, glosario, crónica, décima, línea de tiempo, mapa, ficha botánica, diario de campo, tablas y gráficos, podcast, QR, fotos de ensayo y muestra.

#### 7. Gestión ética, seguridad y logística

- Consentimientos informados (familiares y sabedores) para entrevistas, imagen y voz; archivo seguro.
- Créditos y licencias (reconocer autores; sugerido CC BY-NC-SA para productos escolares).
- Seguridad en salidas cortas al patio y al huerto; botiquín; evitar ingesta de preparaciones medicinales.
- Accesibilidad TIC: si no hay internet, repositorio offline (USB y PC escolar) y QR locales.
- Instrumental musical: si no hay marimba/cununos, usar percusión corporal y materiales reciclados (botellas con semillas).

#### 8. Recursos y materiales

**Humanos:** docentes de área; mayor o sabedor; líder del Consejo Comunitario; familias.

**Físicos:** cartulinas, marcadores, cinta, papel bond, plantas y semillas, recipientes, tierra.

**Tecnológicos:** celulares o gravadoras, PC, audífonos, editor de audio sencillo, generador de QR, impresora.

**Didácticos:** formatos de entrevista, diarios de campo, plantillas de crónica, ficha botánica, rúbricas impresas.

### 9. Cronograma sugerido (4 semanas)

**Semana 1:** Sesiones 1–2 (lanzamiento, ética, entrevista y glosario).

**Semana 2:** Sesiones 3–4 (crónica y décima; música y danza).

**Semana 3:** Sesiones 5–6 (historia y territorio; huerto y fichas).

**Semana 4:** Sesiones 7–8 (matemáticas del fogón; podcast, QR y muestra).

### 10. Criterios de promoción y evidencias mínimas

Para acreditar la unidad, el estudiante debe:

- Entregar crónica (con revisión por pares) y décima.
- Participar en línea de tiempo y mapa cultural.
- Presentar ficha botánica y diario de campo.
- Elaborar tablas y gráficos de receta y presupuesto.
- Participar en pieza musical y danza y podcast con su equipo.
- Respetar protocolos éticos y roles de colaboración.

### 11. Matriz de seguimiento (docente)

Evidencia	Sesión	Instrumento	Responsable	Fecha	Observaciones
KWL/Acuerdos	1	Lista de cotejo	Dir. grupo	...	...

Audio/Glosario	2	Lista de cotejo	Equipo Oralidad	...	...
Crónica/Décima	3	Rúbrica escrita	Lengua	...	...
Video ensayo	4	Lista de cotejo	Artística	...	...
Mapa/Línea tiempo	5	Rúbrica carto.	Sociales	...	...
Ficha/Diario	6	Rúbrica botánica	Naturales	...	...
Tablas/Gráficos	7	Rúbrica mate	Matemáticas	...	...
Podcast/QR/Muestra	8	Rúbrica integradora	Tecnología/Equipo	...	...

## Guía pedagógica para docentes

### Implementación de la propuesta etnoeducativa afropacífica en grado 6°

#### Cómo usar esta guía

**Qué es:** un manual práctico para planear, enseñar y evaluar con enfoque etnoeducativo.

**Para quién:** docentes de 6° (todas las áreas), directivos y aliados comunitarios.

**Cómo se lee:** cada sección trae orientaciones + pasos + ejemplos + instrumentos (listas de cotejo, rúbricas y plantillas).

**Qué logro:** hacer que la cultura afronariñense pase de ser “tema de una fecha” a eje vivo del currículo.

#### 1. Fundamentación teórica

**Etnoeducación:** modalidad y enfoque que garantiza educación pertinente, con participación real de las comunidades afro; rescata memoria, lengua, oralidad, artes, territorio y prácticas productivas.

**Interculturalidad crítica:** no es “tolerancia folclórica”, es diálogo simétrico de saberes y cuestionamiento del racismo estructural.

**Pedagogía del territorio:** el río, el mar, la azotea, el fogón, el cementerio son aulas vivas.

**Pedagogía crítica:** estudiantes como sujetos de derecho, capaces de leer el mundo y transformarlo.

**DUA - Diseño Universal para el Aprendizaje:** múltiples formas de participación, representación y expresión para garantizar inclusión.

**Alineación MEN (6°):** Lengua (producción/lectura multimodal), Sociales (historia-diversidad), Naturales (biodiversidad-indagación), Matemáticas

(razón/proporción/porcentaje), Artística (creación y apreciación), Ética (derechos/antirracismo), Tecnología (producción digital ética).

## 2. Perfil de competencias del docente etnoeducador

**Cultural:** conoce y valora la identidad afronariñense; evita la folclorización.

**Didáctica:** usa ABP, indagación, trabajo por proyectos, y evaluación formativa.

**Comunitaria:** co-docencia con sabedores, familias y Consejos Comunitarios.

**Ética:** aplica consentimiento informado, respeta autorías y saberes.

**Inclusiva:** diseña apoyos y ajustes razonables (PIAR/DUA).

**Tecnológica:** produce y preserva memoria (podcast, QR, repositorios).

## 3. Ruta de implementación

- Diagnóstico (mapa de saberes previos y recursos).
- Alianzas (sabedores, casas de cultura, emisoras, Consejos).
- Revisión PEI y planes de área (ubicar dónde integrar).
- Alineación DBA y EBC por área (tabla breve).
- Selección de proyectos modelo (ver §10).
- Planeación por unidades y sesiones (plantillas §5).
- Protocolos éticos (consentimiento, autorías y datos).
- Gestión de materiales (instrumentos, huerto, TIC).
- Evaluación formativa (rúbricas, diarios, portafolio).
- Socialización (muestras, festival, emisora escolar).
- Registro y preservación (repositorio con metadatos).
- Cierre y mejora (encuesta, acta de lecciones aprendidas).

## 4. Estrategias de enseñanza basadas en etnoeducación

Cada estrategia incluye propósito, pasos, tiempos, evidencias, evaluación y vínculo DBA y EBC.

#### 4.1 Círculo de palabra con mayor o sabedor (Lengua y Ética)

**Propósito:** activar memoria oral y valores comunitarios.

**Pasos:** acogida, relato, preguntas, cierre con décima/alaba'o.

**Evidencias:** audio + glosario.

**Evaluación:** lista de cotejo (escucha activa, respeto, preguntas pertinentes).

**DBA y EBC:** oralidad, argumentación, ciudadanía.

#### 4.2 Cartografía social y línea de tiempo (Sociales)

**Propósito:** situar historia y territorio.

**Pasos:** mapeo de lugares significativos; mural cronológico con hitos locales.

**Evidencias:** mapa y línea de tiempo con leyendas.

**Evaluación:** rúbrica (rigor histórico, relación cultura-territorio).

**DBA y EBC:** análisis histórico, interpretación espacial.

#### 4.3 Laboratorio de currulao (Artística)

**Propósito:** vivenciar música/danza como lenguaje identitario.

**Pasos:** patrones rítmicos (percusión corporal), secuencia coreográfica, muestra.

**Evidencias:** video ensayo; guion coreográfico.

**Evaluación:** lista de cotejo (ritmo, coordinación, valoración cultural).

**DBA y EBC:** creación y apreciación artística.

#### 4.4 Huerto de plantas medicinales (Naturales)

**Propósito:** articular saber ancestral y ciencia escolar.

**Pasos:** selección de especies, siembra, ficha botánica y diario de campo.

**Evidencias:** fichas (nombre científico y común, uso, cuidado, precauciones).

**Evaluación:** rúbrica (registro científico y cultural, responsabilidad).

**DBA y EBC:** biodiversidad, indagación.

#### 4.5 Matemáticas del fogón (Matemáticas)

**Propósito:** fracciones, proporciones y porcentajes con recetas y costos.

**Pasos:** ajuste de cantidades; tabla de costos; gráfico simple.

**Evidencias:** tabla, gráfico y explicación.

**Evaluación:** rúbrica (exactitud, representación, pertinencia cultural).

**DBA y EBC:** razonamiento proporcional, datos.

#### 4.6 Radio, podcast “Voces del Río” (Lengua y Tecnología)

**Propósito:** comunicación multimodal y preservación de memoria.

**Pasos:** guion, grabación, edición, publicación con códigos QR.

**Evidencias:** episodio 2 a 3 min y ficha técnica (créditos, consentimiento).

**Evaluación:** rúbrica (claridad, técnica, ética digital, identidad).

**DBA y EBC:** producción textual, oral y TIC.

#### 4.7 Teatro-foro “Escuela sin racismo” (Ética y Artística)

**Propósito:** deliberación y acción frente a discriminación.

**Pasos:** micro-escenas de dilemas; foro con público; acuerdos.

**Evidencias:** acta de compromisos; registro fotográfico.

**Evaluación:** rúbrica (argumentación, respeto, propuestas).

**DBA y EBC:** competencias ciudadanas.

#### 4.8 Ruta de la memoria con QR (Tecnología, Sociales y Lengua)

**Propósito:** museografía escolar en pasillos/patio.

**Pasos:** selección de puntos (fogón, azotea y marimba), placas con QR a audios/textos.

**Evidencias:** afiches y mapas de recorrido.

**Evaluación:** lista de cotejo (funcionamiento, curaduría, metadatos).

**DBA y EBC:** tecnología aplicada, lectura multimodal.

## 5. Planificación didáctica (plantillas)

### 5.1 Plantilla de unidad (resumen)

Título: ...

Duración: ...

Ejes transversales: identidad; territorio; derechos.

DBA/EBC activados: ...

Productos: ...

Secuencia de sesiones (8×90'): objetivos, actividades, evidencias, evaluación.

Instrumentos: rúbricas, listas, diarios, portafolio.

Protocolos éticos y de seguridad: consentimiento, uso de imagen/voz, salidas.

Ajustes DUA y PIAR: apoyos, roles, formatos alternos.

### 5.2 Plantilla de sesión

Propósito de aprendizaje (en lenguaje estudiante).

Conexión cultural (¿qué saber local moviliza?).

Inicio - Desarrollo - Cierre (tiempos y acciones).

Evidencias (qué se produce).

Evaluación formativa (criterios e indicadores).

Inclusión (apoyos: visual, auditivo, manipulativo; roles).

Riesgos y cuidados (p. ej., huerto y salidas).

### 5.3 Instrumentos necesarios

**Lista de cotejo** (participación, ética, roles).

**Rúbricas** (crónica, podcast, cartografía, currulao, huerto, matemáticas del fogón, producto integrador).

**Formatos:**

- Consentimiento informado voz e imagen.
- Guía de entrevista a mayor.
- Ficha botánica.
- Plantilla de crónica y de décima.
- Guion de podcast.
- Acta de asamblea y foro.
- Matriz de presupuesto y receta.
- Ficha técnica de obra (título, autores, contexto, créditos y licencias).

**Sugerencia de licencia para productos escolares:** CC BY-NC-SA.

### 6. Evaluación situada e intercultural

**Principios:** formativa, pertinente, participativa, ética.

**Portafolio de 6º:** crónica, décima, línea de tiempo, mapa cultural, fichas botánicas y diarios, tablas y gráficos, podcast y QR, fotos de ensayo/muestra.

**Triangulación:** auto y coe–heteroevaluación.

**Criterios transversales y ponderaciones (referencia):**

- Identidad y pertinencia cultural 30%
- Competencias académicas 25%

- Colaboración/participación 20%
- Creatividad y puesta en escena 15%
- Ética y consentimiento 10%
- Herramientas: rúbricas (ver sección 5.3), diarios de campo, listas de cotejo, rúbrica integradora del festival.

## 7. Inclusión y PIAR (DUA en acción)

**Participación:** roles rotativos (cronista, sonidista, cartógrafo, curador, percusionista); acuerdos de aula.

**Representación:** apoyos visuales (pictogramas, infografías), audios, maquetas.

**Acción y expresión:** opciones para evidencias (audio, video, dibujo, texto breve, tabla).

**Ajustes:** tiempo adicional, lectura guiada, trabajo en pareja tutor, evaluación oral, letra ampliada.

**Clima emocional:** círculos de palabra; manejo respetuoso de experiencias sensibles (racismo y duelo).

## 8. Gestión ética y de seguridad

**Consentimiento informado** (familia y sabedor) para entrevistas, imagen, voz.

**Créditos y autorías:** siempre nombrar a las personas y al Consejo Comunitario.

**Protección de datos:** repositorio con acceso limitado; no subir información sensible sin autorización.

**Uso de plantas:** no ingerir; manejo solo demostrativo; guantes; botiquín.

**Salidas breves:** permisos, listado de estudiantes, agua, bloqueador, sombrero si aplica.

**Contenido sensible:** acompañamiento psicosocial si emerge relato doloroso.

## 9. Recursos locales y aliados

**Humanos:** parteras, marimberos, cantadoras, pescadores, cocineras tradicionales, artesanos, líderes del Consejo Comunitario, bibliotecarios, emisora comunitaria.

**Instituciones:** Casa de Cultura, bibliotecas públicas, parroquia, organizaciones afro locales, universidades aliadas.

**Materiales de bajo costo:** guasá con botellas y semillas, tambores con baldes, cartones para maquetas, celulares para audio.

**Convenios (sugerencias):** carta o acta de co-docencia con sabedores (fechas, contenidos, reconocimientos, transporte si aplica).

## 10. Proyectos modelo

### 10.1 “Voces de la Inmaculada” (Festival anual)

**Áreas:** todas. **Producto:** muestra pública (podcast, danza, galería, QR).

**Hitos:** guion, ensayo, curaduría, función.

**Evaluación:** rúbrica integradora (identidad, comunicación, creatividad, ética).

### 10.2 “Huerto de plantas que curan y enseñan”

**Áreas:** Naturales, Lengua, Tecnología.

**Producto:** huerto, fichas botánicas y cápsulas de audio.

**Evaluación:** rúbrica de ficha y lista de responsabilidad.

### 10.3 “Ruta de la memoria con códigos QR”

**Áreas:** Sociales, Lengua, Tecnología.

**Producto:** recorrido señalizado con placas y QR a relatos y cantos.

**Evaluación:** lista de cotejo (funcionalidad, claridad, curaduría, ética).

### 10.4 “Matemáticas del fogón”

**Áreas:** Matemáticas, Tecnología, Ética.

**Producto:** infografías y hojas de cálculo de recetas, costos y presupuestos de faena.

**Evaluación:** rúbrica (cálculo, representación, explicación).

### 10.5 “Radio escolar Voces del Río”

**Áreas:** Lengua, Artística, Tecnología, Ética.

**Producto:** serie de podcasts (2 a 3 min) con créditos y licencias.

**Evaluación:** rúbrica de guion y audio y ética digital.

## 11. Monitoreo y mejora continua

**Indicadores:** % planes de área con integración afro; n° sabedores vinculados; n° productos culturales con metadatos; percepción de pertenencia (encuesta breve); atención de casos de discriminación (ruta).

**Instrumentos:**

- Ficha de seguimiento de proyecto (avance, evidencias, dificultades, apoyos).
- Encuesta 10 ítems (pertinencia, motivación, identidad).
- Acta de comité etnoeducativo (acuerdos, responsables, fechas).

**Ciclo PDSA:** Planear-Hacer-Estudiar-Actuar, trimestral.

## 12. Preguntas frecuentes (FAQ) y soluciones

Pregunta	Solución
“No tenemos instrumentos musicales”	Percusión corporal, guasá casero, pistas libres.
“Hay poca conectividad”	Repositorio offline; QR que apuntan a carpetas locales/pendrive.



“Me preocupa el tiempo curricular”	Integra proyectos en más de un área; evidencia un producto para varias asignaturas.
“Temor a hablar de racismo”	Marca acuerdos de convivencia, usa teatro-foro y normativa de DD. HH.
“Plantas peligrosas	Solo observación; no ingestión; señalización y guantes.

<b>Proyecto Transversal Institucional (PTI)</b>
<p style="text-align: center;"><b>“AfroViva Inmaculada”</b></p>
<p><b>Institución Educativa La Inmaculada, Olaya Herrera, Nariño</b></p>
<p><b>Población objetivo:</b> Toda la comunidad educativa (estudiantes de 6° a 11° y primaria, docentes, directivos, familias, sabedores y líderes comunitarios).</p>
<p><b>Horizonte temporal:</b> 1 año escolar (renovable y escalable).</p>
<b>1. Resumen ejecutivo</b>
<p>AfroViva Inmaculada es un PTI que integra currículo, cultura y territorio para fortalecer la identidad afronariñense y el derecho a la educación con enfoque diferencial. Articula actividades culturales, talleres, conversatorios, exposiciones, laboratorios de memoria, radio escolar y una ruta de la memoria con códigos QR, con la participación activa de sabedores, Consejos Comunitarios y familias. Se sustenta en el enfoque etnoeducativo e intercultural crítico, y dialoga con los DBA y EBC del MEN en todas las áreas. Culmina semestralmente con el Festival “Voces de la Inmaculada”.</p>
<b>2. Justificación y problema que atiende</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Brecha entre la realidad cultural de la mayoría del estudiantado y la estructura curricular.</li><li>• Invisibilización histórica de saberes afro (oralidad, música, danza, gastronomía, plantas medicinales, territorio).</li><li>• Necesidad de acciones sostenidas (no solo efemérides) y con medición de impacto.</li></ul>

- Requerimiento de participación comunitaria real (co-docencia, gobernanza, corresponsabilidad).
- Principio rector: No folclorización. Se trabaja con saberes vivos, situados, con ética, consentimiento y reconocimiento de autorías.

### 3. Objetivos

#### General

Institucionalizar un proceso transversal, participativo y evaluable que fortalezca la identidad afronariñense y la educación pertinente mediante la articulación de escuela, familia y comunidad y la integración de saberes locales al currículo.

#### Específicos

**Currículo:** Al finalizar el año, 100% de los planes de área incorporan al menos un proyecto etnoeducativo con evidencias (portafolio).

**Participación:** Vincular al menos 20 sabedores en actividades pedagógicas (más de 2 horas al mes).

**Productos culturales:** Producir más de 60 evidencias (podcasts, crónicas, videos, fichas botánicas, obras artísticas) con metadatos y consentimiento.

**Clima escolar:** Incrementar en 20% los puntajes de pertenencia e identidad (encuesta breve) entre inicio y cierre del año.

**Antirracismo:** Implementar 3 acciones institucionales (mural, teatro-foro, protocolo de atención de discriminación) con seguimiento.

### 4. Alcance y población beneficiaria

**Directos:** estudiantes (todos los grados), docentes, orientador(a), directivos.

**Indirectos:** familias y cuidadores, sabedores (cantadoras, parteras, cocineras,

marimberos), Consejo Comunitario, Casa de Cultura, bibliotecas, emisoras.

**Territorio como aula:** río, manglar, azoteas, fogones, cementerios, casas de cultura, barrios y embarcaderos.

## 5. Gobernanza y roles

### 5.1 Comité PTI (mensual)

**Rectoría y Coordinación:** liderazgo, alianzas, recursos, permisos.

**Líder PTI (docente designado):** planificación, cronograma, seguimiento, informes.

**Representantes de áreas:** articulación curricular y evaluación.

**Consejo Comunitario y sabedor:** co-diseño, co-docencia, custodia cultural y ética.

**Representante estudiantil y de familias:** participación y veeduría.

### 5.2 Matriz RACI (síntesis)

Acción	Responsable (R)	Aprobador (A)	Consultado (C)	Informado (I)
Plan anual PTI	Líder PTI	Rectoría	Comité PTI	Docentes/Familias
Vínculo con sabedores	Líder PTI	Rectoría	Consejo Comunitario	Docentes
Cronograma eventos	Líder PTI	Coordinación	Equipo docente	Comunidad
Presupuesto	Rectoría	Consejo Directivo	Comité PTI	Comunidad
Evaluación/Informe	Líder PTI	Rectoría	Comité PTI	Consejo Académico

## 6. Modelo operativo del PTI (subprogramas)

**Cátedra abierta Afro (mensual):** conversatorios con sabedores; temas: memoria, territorio, música, partería, cocina tradicional, derechos colectivos.

**Laboratorios de memoria (quincenal):** talleres en aula por grados (oralidad, crónica, décima, cartografía social, currulao, huerto medicinal).

**Radio escolar “Voces del Río” (quincenal):** podcasts de 2–5 minutos; alianza con emisora comunitaria.

**Ruta de la memoria con QR (trimestral):** placas con códigos QR que enlazan a audios, videos y textos en un repositorio escolar.

**Huerto de plantas que curan y enseñan (semanal):** siembra, fichas botánicas, diario de campo; articulación con Ciencias Naturales.

**Escuela sin racismo (bimestral):** teatro-foro, murales, protocolo de atención y acompañamiento.

**Festival “Voces de la Inmaculada” (semestral):** muestra pública de danza/música, crónicas, podcasts, exhibición de huerto y cartografías.

## 7. Fases y cronograma anual

### 7.1 Fases

**Fase 1.** Sensibilización (Feb–Mar): diagnóstico, acuerdos, cátedra abierta 1, mural identitario.

**Fase 2.** Curricularización (Abr–Ago): laboratorios de memoria, radio escolar, huerto; ruta QR (versión 1).

**Fase 3.** Socialización (Sep): Festival (semestre B), exposición pública, medios locales.

**Fase 4.** Evaluación y sostenibilidad (Oct–Nov): encuestas, informe, lecciones aprendidas, plan 2026.

## 7.2 Calendario sugerido (hitóstico)

Mes	Hitos principales
Febrero	Lanzamiento PTI; diagnóstico; consentimiento; Cátedra abierta 1
Marzo	Cartografía social; Taller de oralidad; Radio 1
Abril	Huerto medicinal; Taller de décima; Ruta QR (pilotaje)
Mayo	Currulao 1; Radio 2; Exposición “Memorias de azotea”
Junio	Foro ciudadanía afro; Ruta QR (bloque 2)
Agosto	Currulao 2; Radio 3; Feria científica del huerto
Septiembre	Festival “Voces de la Inmaculada” (muestra general)
Octubre	Teatro-foro “Escuela sin racismo”; Radio 4
Noviembre	Evaluación, sistematización y plan de mejora

## 8. Fichas de actividad

### 8.1 Cátedra abierta Afro (mensual)

**Objetivo:** diálogo intergeneracional y reposición de voces históricamente marginadas.

**Metodología:** círculo de palabra (60–90’), preguntas guiadas por estudiantes.

**Producto:** grabación de audio o video, glosario y ficha técnica (créditos, consentimiento).

**Recursos:** sonido, sillas en círculo y celular.

**Ética:** consentimiento informado; respeto a tiempos y límites del sabedor.

**Indicadores:** número sesiones, asistentes, cantidad de materiales producidos, satisfacción (escala 1-5).

### 8.2 Laboratorio de memoria (quincenal, por grados)

**Objetivo:** producir evidencias curriculares (crónica, décima, cartografía, podcast).

**Pasos:** activación, producción guiada, socialización y archivo con metadatos.

**Indicadores:** # evidencias válidas por grado; calidad según rúbricas; participación.

### 8.3 Radio escolar “Voces del Río”

**Objetivo:** comunicación multimodal y preservación cultural.

**Formato:** microprograma 2–5 min (presentación, núcleo, cierre, créditos, licencia).

**Roles:** guionista, presentador, técnico de sonido, curador de contenidos.

**Indicadores:** # episodios emitidos; reproducciones o alcance; calidad técnica (rúbrica).

### 8.4 Ruta de la memoria con QR

**Objetivo:** museografía escolar viva.

**Pasos:** selección de puntos (fogón, azotea, marimba, cementerio simbólico); creación de afiches con QR; mapa de recorrido.

**Requisitos técnicos:** hospedaje local/drive; nomenclatura de archivos; ficha de metadatos.

**Indicadores:** cantidad de puntos señalizados; funcionalidad (%) de QR; visitas guiadas realizadas.

### 8.5 Huerto de plantas que curan y enseñan

**Objetivo:** dialogar ciencia y saber ancestral.

**Producto:** fichas botánicas, diario de campo, feria escolar.

**Seguridad:** no ingestión; guantes; señalización.

**Indicadores:** supervivencia de plantas (%), cantidad de fichas completas, participación por turno.

### 8.6 Escuela sin racismo

**Objetivo:** transformar cultura escolar hacia la igualdad y la dignidad.

**Acciones:** teatro-foro, mural, protocolo de atención; guía de rutas de orientación escolar.

**Indicadores:** número de acciones realizadas; casos reportados/atendidos; percepción de respeto.

### 8.7 Festival “Voces de la Inmaculada” (semestral)

**Formato:** muestra con cuatro estaciones: 1) Escena música/danza; 2) Galería de crónicas y décimas; 3) Huerto y ciencia viva; 4) Ruta QR guiada y radio en vivo.

**Curaduría:** fichas técnicas, orden de presentación, créditos, licencias.

**Indicadores:** asistencia, diversidad de productos, valoración de familias y sabedores.

### 9. Plan de formación docente (PD) y co-docencia

**Taller 1** (marzo): etnoeducación e interculturalidad crítica (3 h).

**Taller 2** (abril): estrategias didácticas (ABP, indagación, evaluación situada) (3 h).

**Taller 3** (mayo): ética, consentimiento, autorías y preservación digital (2 h).

**Acompañamiento en aula:** co-docencia con sabedores (mín. 1 intervención/periodo por área).

### 10. Comunicación y visibilidad

**Identidad del PTI:** nombre, logo sencillo, paleta (colores del Pacífico), lema: “Memoria que educa”.

Cartelera PTI, perifoneo escolar, WhatsApp familias, microespacio en emisora, boletín bimestral.

**Documentación:** fotos/audios con consentimiento, fichas técnicas, metadatos, inventario de obras o productos.

**Lineamientos:** lenguaje respetuoso, reconocimiento de autorías, no publicar datos sensibles.

### 11. Inclusión, accesibilidad y protección

**DUA:** opciones múltiples de participación/expresión (audio, texto, visual, corporal).

**Accesibilidad:** letra ampliada, apoyos visuales, intérprete comunitario si aplica, horarios flexibles para familias.

**Protección:** ruta de abordaje de contenidos sensibles (duelo, racismo); coordinación con orientación escolar; cuidado en salidas.

### 12. Monitoreo, Evaluación y Aprendizaje (MEL)

#### 12.1 Matriz de indicadores (ejemplo)

Objetivo	Indicador	Línea base	Meta anual	Fuente	Frecuencia	Responsable
Currículo integrado	% planes de área con proyecto afro	20 %	100%	Planes de área	Trimestral	Líder PTI
Participación sabedores	# sabedores vinculados (h/mes)	5	20 ( $\geq 2$ h/mes)	Actas/contratos	Mensual	Comité PTI
Productos culturales	# evidencias con	10	60	Repositorio	Mensual	Tecnología

	metadatos y consentimiento					
Identidad/pertenencia	% aumento en escala de pertenencia (1-5)	3.2	3.8 (+20%)	Encuesta	Semestral	Orientación
Antirracismo	# acciones implementadas y casos atendidos	0	3 acciones	Actas/protocolo	Trimestral	Ética/Convivencia

### 12.2 Herramientas

- Encuesta 10 ítems (pertenencia, respeto, orgullo cultural, participación). Rúbricas (producto integrador, crónica, podcast, cartografía, currulao, ficha botánica).
- Listas de cotejo (asistencia, roles, ética). Entrevistas de cierre a sabedores y familias (5 preguntas).

### 13. Gestión de recursos y presupuesto (plantilla)

- Rubros típicos: Honorarios y viáticos a sabedores; 2) Materiales (artes, cartelería, huerto);
- Tecnología (micrófonos básicos, audífonos, pendrives, impresiones QR);
- Logística festival (sonido, sillas, hidratación); 5) Formación docente.

**Plantilla de presupuesto (llenar con valores locales):**

Rubro	Cantidad	Costo unitario	Subtotal
Honorarios sabedores (x sesión)	20	\$	\$
Transporte sabedores	20	\$	\$
Materiales artes/cartelería	–	\$	\$
Insumos huerto	–	\$	\$
Equipo audio básico	1 kit	\$	\$
Impresiones QR/Afiches	–	\$	\$
Logística festival	2	\$	\$
Formación docente	3	\$	\$
Total estimado			\$

- Fuentes: recursos institucionales, Secretaría de Educación/Cultura, alianzas con Casa de Cultura, ONG, universidades, campañas comunitarias.
- Aportes en especie: instrumentos, semillas, espacios, tiempo de voluntariado.

#### 14. Gestión de riesgos (registro)

Riesgo	Prob./Impacto	Mitigación
Clima y creciente del río	Media-Media	Alternar espacios cubiertos; plan B de fechas

Baja asistencia familiar	Media-Media	Comunicación anticipada, horarios flexibles, cuidado de niños
Sensibilidad de relatos	Alta-Media	Acompañamiento psicosocial; consentimiento; derecho a no responder
Recursos limitados	Alta/Alta	Priorizar actividades esenciales; alianzas; reciclaje creativo
Daño o uso indebido de datos	Baja-Alta	Control de accesos; licencias; formación ética digital

### 15. Sostenibilidad

Formación de “Semillero de Memoria y Marimba” (club estudiantil) para relevar liderazgos.

Banco de secuencias y materiales en repositorio (con metadatos y licencias).

**Ritual institucional:** Festival semestral como hito del calendario escolar.

Convenios con Casa de Cultura o Universidades para continuidad y práctica pedagógica.

### 16. Anexos operativos

- Acta de Comité PTI (orden del día, acuerdos, responsables, fechas). Modelo de invitación a sabedores (objetivo, fecha, tiempos, reconocimiento).
- Formato de consentimiento informado (voz/imagen/testimonio; uso educativo; revocatorio).

- Fichas técnicas (podcast/obra/afiche/QR: título, autores, contexto, créditos, licencia).
- Encuesta de percepción (10 ítems): identidad, pertenencia, respeto, utilidad del PTI, satisfacción con eventos.
- Rúbrica Festival (identidad, comunicación, investigación/curaduría, creatividad/puesta en escena, ética/colaboración).
- Guía de protocolo de atención a discriminación (ruta breve de orientación escolar y registro de casos).

### **Cierre**

Este PTI “AfroViva Inmaculada” convierte la identidad afronariñense en columna vertebral de la vida escolar: planifica, ejecuta y mide; convoca a toda la comunidad y deja capacidad instalada (materiales, alianzas, semillero, repositorio, protocolos).

**Recurso educativo físico: cuadernillo ilustrado**

## **Cuadernillo ilustrado**

**“Raíces que enseñan: voces, ritmos y saberes**

**del Pacífico nariñense”**

Institución Educativa La Inmaculada – Olaya Herrera, Nariño

Grado sugerido: 6°

**Autores y recopiladores:**

Estrada Perlaza José Ignacio

Perlaza Segura Marlen

Caicedo Payan Luz Mary

**Consejo Comunitario y sabedores vinculados:**

1. Edición: (2025, municipio de Olaya Herrera, Nariño)

**Nota ética:** Todos los relatos, voces e imágenes fueron usados con consentimiento informado. Este material no se vende; se comparte para fines educativos y comunitarios.

## **Cómo usar este cuadernillo**

Para docentes: cada pieza trae contexto, actividad de aula, preguntas guía, extensiones por área y criterios de evaluación.

Para estudiantes: léelo con calma, conversa en familia, escucha a los mayores, compara lo que dice la escuela con lo que sabe tu comunidad.

Para la comunidad: este cuadernillo reconoce la palabra de los sabedores; puedes sumar nuevas piezas en próximas ediciones.

Seguridad y ética: no ingerir preparaciones medicinales en la escuela; protege datos sensibles; acredita a quienes comparten su saber.

## Índice

Presentación y acuerdos éticos

Relatos del río y del mar (3 relatos originales + actividades)

Cantos, alaba'os y décimas (textos originales + guía musical)

Historias de vida (2 testimonios modelados + plantilla de entrevista)

Tradiciones y saberes

Cocina del territorio (2 recetas contextualizadas)

Plantas medicinales (4 fichas con advertencias)

Pesca artesanal (bitácora y croquis)

Música y danza (currulao: guía de ensayo)

Fichas didácticas para clase (por pieza)

Glosario afronariñense

Plantillas y anexos (consentimiento, ficha técnica, rúbricas breves, guion de podcast, QR)

## 1) Presentación y acuerdos éticos

¿Por qué este cuadernillo? Para traer al aula la memoria viva de Olaya Herrera: relatos, cantos, recetas, plantas, pesca, música y danza. Aprendemos a respetar y cuidar lo nuestro.

Acuerdos básicos (para imprimir):

Escuchamos con respeto; 2) Acreditamos autorías y fuentes; 3) Consentimiento para voz/imagen; 4) No compartimos datos sensibles; 5) Cuidado del entorno; 6) No ingerimos remedios en la escuela.

Sello de consentimiento:

Firmas:

## 2) Relatos del río y del mar

### Relato 1 — “La canoa de humo”

Cuando al amanecer el río guarda silencio, dicen los mayores que se puede ver pasar una canoa de humo. No tira sombra ni ruido, solo un rastro tibio que huele a fogón. La rema una mujer de pañuelo azul y ojos que miran muy lejos. Algunos creen que es la memoria misma, buscando a quien le cuente su historia.

Mi abuela decía que esa canoa aparece cuando el pueblo olvida. Entonces se arrima al muelle y espera. No pide monedas ni pescado: pide palabras. Quiere nombres de los que abrieron trocha, de las parteras que espantaron fiebre con rezos, de los marimberos que despertaban al pueblo con un golpe de cununo.

Esa mañana la vimos clara, casi cercana a la orilla. Nos quedamos mudos. La mujer movió el remo como si espantara el sueño, y el humo dibujó figuras: un bunde en la plaza, un chigualo de madrugada, una azotea llena de plantas, un fogón que no se apaga. “Si no nombran, se pierde”, dijo sin boca y sin prisa.

Volvimos a casa y encendimos el fogón. Mi madre contó del primer viaje de mi padre por el estero; mi abuelo recordó a la partera que le salvó la vida a mi tía; yo traje la marimba chiquita que hice con retazos. Toda la tarde llovió palabra. Cuando regresamos al muelle, el río olía a coco y a canela. No había canoa. Habíamos entendido.

Desde entonces, cada vez que el pueblo está en silencio, organizamos un círculo de palabra. Decimos nombres, recordamos recetas, cantamos alaba’os, bailamos currulao. Y la canoa de humo, satisfecha, sigue su viaje río arriba, tejiendo memoria con remos de viento.

### Actividad de aula

**Propósito:** reconocer la oralidad como memoria y derecho a nombrar.

**Pasos:** lectura coral; subrayado de símbolos (canoa, humo, fogón); lluvia de nombres que “no deben perderse” (parteras, pescadores, cantadoras).

**Producto:** microrrelato (80–120 palabras) “Si no nombramos...” + lista de nombres para el mural “Memorias que reman”.

**Evaluación breve:** coherencia del texto, vínculo cultural, participación.

Extensiones:

**Lengua:** crónica corta a partir del relato.

**Sociales:** línea de tiempo con los nombres.

**Tecnología:** grabar lectura y colocar QR en el mural.

## Relato 2 — “La casa que flotaba”

Dicen que hubo una vez una casa que aprendió a flotar. No tenía motor ni velas; su secreto estaba en las risas que guardaba. Cada tarde, cuando la marea subía, la casa se desprendía del suelo como quien se sacude la tristeza y navegaba entre reflejos. Llevaba en los muros la marca de los años: manos de niños, humo de fogón, sal del viento.

En esa casa vivía Tomasa, cocinera de paciencia larga. En su azotea crecían plantas que parecían escuchar. “Las plantas oyen”, decía, “por eso hay que hablarles bonito”. Con la ruda espantaba los malos humores; con la hierbabuena le susurraba a la fiebre; con el anamú, a veces, componía fuerzas cansadas. Pero nunca daba a beber sin consejo de mayor: “La escuela enseña ciencia, la casa enseña cuidado”.

Una tarde el río se enfureció. Traía ramas, gritos de lluvia, una canoa volteada. Tomasa abrió la puerta y el agua entró sin pedir permiso. La casa tembló, miró a la azotea, escuchó la marimba que alguien tocaba en la distancia... y flotó. No se fue lejos: solo lo suficiente para no dejar que el miedo mandara.

Cuando bajó la marea, la casa volvió a su sitio. Los vecinos llegaron con escobas, ollas y canciones. Se armó fogón. El arroz con coco supo a fiesta después del susto. Tomasa repartió cucharones y consejos: “El territorio nos cuida si lo cuidamos. No peleen con el río; aprendan su pulso.”

Desde entonces, los niños miran la azotea con respeto y el río con paciencia. Y cuando llueve duro, Tomasa saca la marimba pequeña, da dos golpes al tiempo del corazón y la casa, por si acaso, recuerda cómo flotar.

### Actividad de aula

**Propósito:** relacionar territorio–cuidado–saberes.

**Pasos:** lectura guiada; mapa mental (casa/azotea/río); normas de cuidado en crecientes (lluvias, marea).

**Producto:** afiche “El territorio nos cuida si lo cuidamos” (con QR a audio de marimba).

**Evaluación:** pertinencia de normas, claridad visual, trabajo en equipo.

**Extensiones:**

**Naturales:** ficha botánica (ruda, hierbabuena y anamú) sin ingestión.

**Matemáticas:** costos de receta para 4, 8 y 12 personas.

### Relato 3 — “El mentidero” (330–360 palabras)

En la esquina de la plaza hay un banco de madera que no se muda jamás. A ese lugar le dicen el mentidero, aunque allí se dice menos mentira que en cualquier parte. Es la oficina del recuerdo: llegan pescadores con el sol en la mirada, parteras con el paso sabio, jóvenes con preguntas.

Los martes, don Eusebio cuenta historias que huelen a sal. “Cuando el mar se pone de espejo, uno debe callar para no romperlo”, dice, y todos asienten. Los jueves, doña Lucha enseña a hilar palabras: convierte un día cualquiera en canción. Y los domingos, los niños se sientan en el suelo y hacen coro con el viento.

—¿Por qué se llama mentidero si aquí dicen verdades? —preguntó un niño.

—Porque la verdad, mijo, necesita juego para entrar al corazón —respondió Lucha—. Si no baila, no enseña.

Una tarde llevaron la marimba. Los más viejos marcaron el pulso. Las manos jóvenes aprendieron rápido. El banco parecía golpearse a sí mismo, feliz. Alguien propuso grabar las reuniones para cuando la memoria se hiciera cana. “Grabemos”, dijo Eusebio, “pero dejemos también un lugar para el olvido, que a veces enseña por contraste.”

Desde ese día, el mentidero tiene dos guardianes: un cuaderno con hojas de papel y un teléfono que guarda voces. Uno para que el tiempo se haga letra; otro para que la letra recuerde la voz. Y, por si acaso, una regla sagrada: “Antes de publicar, se pide permiso y se nombran las fuentes.”

### Actividad de aula

**Propósito:** reconocer lugares de memoria y prácticas de archivo ético.

**Pasos:** lectura dramatizada; dibujo del “mentidero” local; diseño de ficha de metadatos (título, autor oral, fecha, lugar, consentimiento, palabras clave).

**Producto:** primera entrada de archivo (cuaderno + audio) del curso.

**Evaluación:** completitud de metadatos; comprensión de la regla de consentimiento.

**Extensiones:**

**Tecnología:** crear carpeta del repositorio y nombrado de archivos.

**Ética:** acuerdo de uso (qué se comparte, con quién, por cuánto tiempo).

### 3) Cantos, alaba'os y décimas (textos originales)

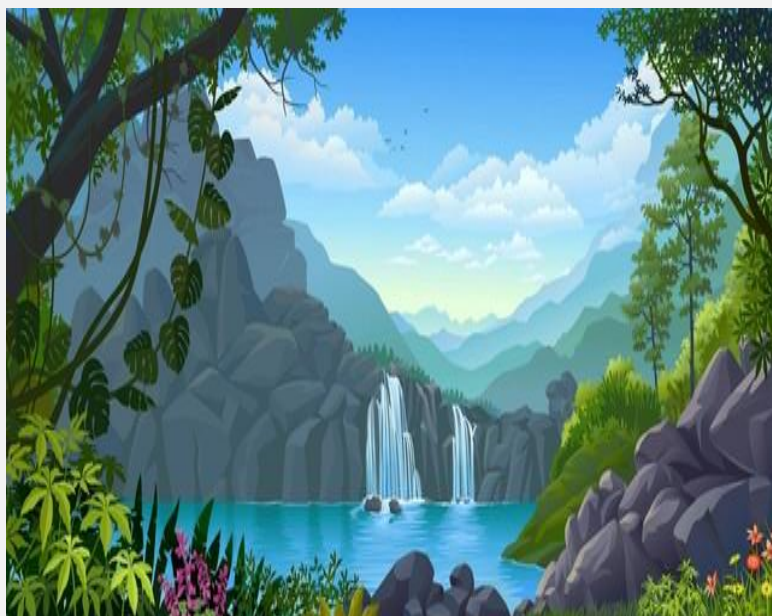
*Nota:* Estos cantos y décimas son creaciones originales inspiradas en la tradición. Úsalas como modelo para que el grupo componga las suyas.

**Percusión sugerida:** palmas y guasá. Pulso base: ♩ = pulso de marcha lenta.

#### Alaba'o: "Camino del agua" (estrofas breves)

Agua que baja callando,  
agua que cuenta el ayer;  
si yo no nombro a mis viejos,  
¿quién me enseñará a crecer?

Rema, memoria, rema,  
no te me vayas, no;  
que el fogón guarda brasas  
para encender mi voz.



**Actividad:** coro responsorial (docente dice primer verso; grupo responde el segundo).

**Extensión:** grabación con QR.

**Décima 1 — “Voz de azotea” (10 versos, octosilabo, rima asonante)**

En mi azotea hay historias,  
con ruda, menta y la fe;  
las hojas cantan al viento,  
la lluvia aprende a leer.  
Mi abuela dice a la luna:  
“cuida el fogón y el café”,  
y yo repito su canto  
para crecer y volver.  
Si el río llama despacio,  
voy con mi voz y mi pez.



**Actividad:** análisis de métrica y creación de una décima por estudiante.

## Décima 2 — “Golpe de cununo”

Golpea el cununo, hermano,  
despierta el patio y la flor;  
si cae triste la tarde,  
levántala con tu tambor.  
Que el currulao no se pierda,  
que baile el pueblo mayor;  
si se nos olvida el paso,  
lo busca el corazón.



**Actividad:** percusión corporal + danza básica (entrada–figura–cierre).

**Evaluación:** ritmo, participación, cuidado del sentido cultural.

#### 4) Historias de vida

##### Testimonio 1 “Doña Aurelia, partera del es



Nací con luna nueva —dice doña Aurelia—, por eso me aprendí e

partera y yo, desde niña, cargué su bolso de mantas. No me enseñó con libros: me enseñó con mirar. Mirar la respiración; mirar los dedos; mirar el miedo para que se haga pequeño.

No trabajo sola: trabajo con el territorio. La marea anuncia los nacimientos. La ruda cuida puertas y ventanas; la albahaca alegra el aire; el romero despeja el pensamiento. Pero no todo remedio es para todos, por eso siempre pregunto, siempre aviso, siempre llevo a la madre al puesto de salud cuando hace falta. La vida no se presume: se protege.

He visto nacer niños con el canto de alaba’o y con currulao bajito. La música ordena el dolor, le pone paso. He visto también cómo las muchachas se asustan de sus propios cuerpos porque nadie les habla con claridad. Por eso yo digo: la escuela y la casa tienen que conversar. Si se juntan, la niña crece segura y el niño aprende a respetar.

Una vez me tocó parir en canoa. El río estaba enojado y yo tenía miedo. La madre me cogió la mano: “Aurelia, el río es familia, no enemigo”. Recordé la voz de mi abuela y el miedo se volvió rezo. El niño nació con el primer golpe de tambor que llegó desde la plaza.

Ahora me invitan a la escuela. Llevo mis manos viejas y mi voz de agua. No todo lo digo: hay saberes que se cuidan porque son íntimos. Pero lo que comparto, lo comparto completo: la vida se recibe con respeto.

### **Actividad de aula**

**Propósito:** reconocer la partería como saber y cuidado.

**Pasos:** lectura dramatizada; mapa de apoyos a la vida (familia, salud, partería, escuela).

**Producto:** infografía “Casa y escuela conversan”.

**Evaluación:** claridad del mensaje, respeto cultural, fuentes citadas.

**Advertencia:** no reproducir prácticas clínicas; enfoque pedagógico y cultural.



## Testimonio 2 — “Don Marino, pescador de madrugadas”

El río tiene horarios y yo también. A las cuatro ya estoy con la canoa en el agua. Aprendí de mi padre a escuchar el viento y a mirar la corriente. La pesca no es solo fuerza: es cálculo. Si llevo dos redes, si el combustible alcanza, si el precio mejora en la tarde...

No voy solo: voy con mis recuerdos. Mi madre me enseñó a agradecer antes de lanzar la atarraya. No se pesca por codicia. Se pesca para comer y compartir. Cuando el río está bravo, me devuelvo. La vida no se arriesga por un bulto de pescado.

Con los años entendí que debía anotar: gastos, ingresos, reparaciones, reparto justo. Un día mi hija me pidió que le explicara porcentajes. “Así”, le dije, “si vendimos en cien, el veinticinco es para gasolina, el diez para mantenimiento, el cinco para ahorro, el resto para la casa.” Ella lo puso en una hoja bonita. Ahora yo anoto como si hiciera cuentas con luz.

Voy a la escuela cuando me llaman. Les muestro a los niños la canoa y las redes. Les digo que el río es maestro: enseña paciencia, enseña medida. También enseña respeto: no se bota basura, no se contamina el estero. Si dañamos la casa del pez, ¿dónde vamos a vivir?

### Actividad de aula

**Propósito:** conectar economía familiar–Matemáticas–Cuidado ambiental.

**Pasos:** lectura; tabla de gastos/ingresos simulados; gráfico de porcentajes; acuerdo de cuidado del río.

**Producto:** presupuesto ilustrado + compromisos ambientales del curso.

**Evaluación:** exactitud de cálculos, presentación, pertinencia de compromisos.

## **Plantilla de entrevista para nuevas historias**

Datos: nombre (o seudónimo), lugar, fecha, edad (opcional), consentimiento.

Preguntas guía: infancia; saber aprendido; maestros; relación con río/mar/azotea/fogón; cambios en la comunidad; mensaje a jóvenes.

Cierre ético: autoría, uso educativo, posibilidad de revocar permiso.

## 5) Tradiciones y saberes

### 5.1 Cocina del territorio (recetas educativas)

#### Receta 1 — Arroz con coco y bocachico

**Historia breve:** plato de orilla y fiesta; el coco “canta” en la paila.

**Ingredientes** (para 4): arroz 2 tazas, coco 1 grande (o leche de coco), bocachico 1 kg, cebolla, ajo, sal.

**Pasos resumidos:** titoté (coco + paciencia), dorar, añadir arroz y agua; bocachico aparte al vapor con aliños.

**Matemáticas del fogón:** ajustar a 8 y 12 personas; tabla de costos; gráfico.

**Lengua:** escribir crónica de sabor (150–200 palabras).

**Ética y seguridad:** higiene, no manipular fuego sin adulto; alergias.



#### Receta 2 — Encocado de jaiba o camarón

**Historia breve:** sabor de marea; receta que viaja en canoa.

**Actividad:** entrevista a cocinera/o; redactar pasos; crear décima del encocado.

## 5.2 Plantas medicinales

**Advertencia visible:** Este cuadernillo no promueve ingestión en la escuela. Uso pedagógico y de memoria cultural.

Ficha tipo (4 especies):

Nombre común / científico

Parte usada y preparación tradicional (solo descriptiva)

Precauciones y contraindicaciones (si se conocen)

Explicación escolar (qué órgano o función se relaciona, o qué se investiga en ciencias)

Ilustración (tu equipo diseñará)

Ejemplos resumidos

Ruda (*Ruta graveolens*): protección simbólica; uso externo; contraindicada en embarazo.

Hierbabuena (*Mentha spicata*): alivio de malestar; infusiones familiares (en casa, con adulto).

Anamú (*Petiveria alliacea*): usos tradicionales variados; no usar sin guía; investigar en ciencias.

Albahaca (*Ocimum basilicum*): airear espacios; uso culinario.



### 5.3 Pesca artesanal

#### Croquis de canoa y redes

**Bitácora de faena:** fecha, clima, mareas, equipo, resultado, observaciones.

**Cuidado del río:** no basura, no vertimientos, respeto a veda.

**Matemáticas:** reparto de porcentajes (gasolina, mantenimiento, ahorro y hogar).



### 5.4 Música y danza currulao

#### Pulso básico y patrón de palmas

**Secuencia coreográfica sugerida:** entrada en dúos, giro, trenza, cierre.

**Guion de escena:** saludo—presentación—pieza—agradecimiento—créditos.



## 6) Fichas didácticas

Cada pieza del cuadernillo incluye una ficha de aula. Aquí un modelo (úsalo y repítelo para cada texto, receta y testimonio).

### Ficha de aula:

#### Modelo

**Pieza trabajada:** (relato, receta, décima o testimonio)

**Competencias (MEN):** ...

**Objetivos:** ...

**Inicio (10’):** activación y pregunta detonante

**Desarrollo (60’):** pasos con tiempos

**Cierre (20’):** socialización y evaluación rápida

**Evidencia:** (texto, audio, afiche, tabla, QR)

**Evaluación:** criterios (coherencia, pertinencia, participación y ética)

**Inclusión (DUA):** apoyos (visual, auditivo y manipulativo), roles

**Riesgos y cuidados:** ...

**Extensiones por área:** ...

## 7) Glosario afronariñense

**Alaba'o:** canto ritual afro del Pacífico; voz colectiva.

**Azotea:** patio alto donde se secan y cuidan plantas; aula doméstica.

**Bunde:** canto y baile tradicional de celebración.

**Cimarronaje:** resistencia histórica de personas esclavizadas que lograron libertad.

**Currulao:** música y danza emblemáticas del Pacífico con marimba, cununos, bombo y guasá.

**Chigualo:** ritual de despedida a niños; canto comunitario.

**Guasá:** idiófono de semillas en maraca tubular.

**Mentidero:** lugar comunitario de conversación.

**Titoté:** base culinaria de coco dorado en grasa.

**Viche:** destilado tradicional de caña; solo referencia cultural (no consumo escolar).



## **8) Plantillas y anexos para desarrollar**

### **8.1 Consentimiento informado (resumen)**

Datos de quien comparte (o seudónimo); finalidad educativa; soportes (audio, foto, video y texto); tiempo de uso; derecho a revocar; firmas.

### **8.2 Ficha técnica (para cada pieza)**

Título -Tipo (relato, canto, receta y testimonio). Autor oral, compilador. Lugar – Fecha – Palabras clave, Licencia - QR (enlace o carpeta local).

### **8.3 Rúbricas breves (1 a 4 de página c/u)**

Crónica o Relato: coherencia (4 a 1), pertinencia cultural, corrección, socialización.

Podcast de Canto: claridad de audio, estructura, identidad, ética y consentimiento.

Cartografía o Croquis: rigor, relación cultura, territorio y presentación.

Matemáticas del fogón: fracciones, porcentajes, tablas, gráficos y explicación.

### **8.4 Guion de podcast (2 a 3 min)**

Estructura: saludo (10”), núcleo (90 a 120”), cierre y créditos (20 a 30”).

Créditos mínimos: voces, sabedor, música, edición, licencia.

### **8.5 Etiquetas para QR**

QR: Audio del alaba’o; QR: Relato narrado por...; QR: Receta paso a paso; QR: Ruta de la memoria

